

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO NUM AGRUPAMENTO  
TEIP: LÓGICAS DE AÇÃO**

**ANA PATRÍCIA COSTA DA CAL**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**ÁREA DE ESPECIALIDADE EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**Orientado pela Prof<sup>ª</sup> Doutora Marta Almeida**

**2015**

## AGRADECIMENTOS

O trabalho desenvolvido neste relatório espelha as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo do estágio. Este caminho não seria possível sem o apoio e incentivo de diversas pessoas.

Por isso... Quero agradecer....

À minha orientadora, Professora Doutora Marta Almeida, por toda a disponibilidade e dedicação e por me ajudar a ultrapassar obstáculos, sempre com uma palavra de incentivo e de apoio.

À minha família, sobretudo aos meus pais, por todo o esforço que sempre fizeram para me apoiar e por acreditarem que seria capaz.

Ao Agrupamento de Escolas onde realizei o estágio, nomeadamente ao Diretor e Coordenadora TEIP, por me acolherem e integrarem sempre tão bem.

Às pessoas com quem mais convivi dentro da organização, mais especificamente a Professora L, a Coordenadora da EAI e à D<sup>a</sup> P por todos os momentos que partilhámos, pelas aprendizagens, pela paciência, dedicação, simpatia e amizade.

A todos os restantes elementos da organização por me acolherem e integrarem na instituição e mostrarem-se sempre disponíveis a ajudar no que fosse preciso.

## RESUMO

O presente relatório tem por objetivo traduzir as experiências e aprendizagens adquiridas e desenvolvidas no âmbito do estágio realizado com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional.

O estágio teve lugar num Agrupamento de Escolas da região de Lisboa, Agrupamento esse com a particularidade de estar integrado no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

O estágio teve como objetivos: a) Conhecer e caracterizar a organização; b) Compreender a cultura e clima organizacional; c) Desenvolver conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e mestrado em Ciências da Educação; d) Executar tarefas relacionadas com as de um Técnico Superior de Educação, na área da Administração Educacional; e e) conceber e realizar um projeto de investigação relacionado com uma temática a relacionar em função do contexto que no caso em particular se prendeu com a temática da autoavaliação de escolas e as lógicas subjacentes a este processo.

O relatório estrutura-se em três partes: uma primeira parte em que se procura caracterizar a instituição em que decorreu o estágio, quer através da sua descrição, quer através da análise da organização a partir da sua cultura e clima organizacional. Uma segunda parte que remete para as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio. Uma terceira parte que se refere ao projeto de investigação desenvolvido que tem como tema *O processo de autoavaliação num agrupamento TEIP: lógicas de ação*. Para orientação do projeto definiram-se os seguintes eixos de análise: caracterizar os dispositivos de autoavaliação existentes no Agrupamento; compreender os modos de regulação inerentes à política de avaliação de escola; e conhecer as lógicas de ação inerentes aos processos de autoavaliação do Agrupamento.

**Palavras-Chave:** Avaliação organizacional; Autoavaliação de escolas; Regulação; Lógicas de Ação; Programa TEIP.

## ABSTRACT

This report aims to translate the experiences gained and lessons learned and developed within the training camp for the degree of Master of Science in Education in the area of specialization in Educational Administration.

The stage took place in Schools Group in the Lisbon area, this grouping with the particularity of being integrated into TEIP program (Educational Territories of Priority Intervention).

The stage had the following objectives: a) To know and to characterize the organization; b) To understand the organizational culture and climate; c) To develop knowledge acquired during the bachelor's and master's degree in Educational Sciences; d) Perform tasks related to a Higher Technical Education in Educational Administration; e) design and implement a research project related to a theme to relate depending on the context in which particular case it was held with the theme of self-evaluation of schools and the underlying logic to this process.

The report is divided into three parts: a first part that seeks to characterize the institution which took the stage, either by your description, whether by organizing the analysis from its culture and organizational climate. A second part which refers to the activities developed during the internship. A third party referred to developed research project whose theme is The self-assessment process in a grouping TEIP: Action logical. Guidance for the project were defined the following axes of analysis: to characterize the existing self-assessment devices in the group; understanding the modes of regulation inherent in the school assessment policy; and know the logic of action inherent in the self-assessment process of the grouping.

**Keywords:** Organizational assessment; Self-assessment of schools; Regulation; Logical action; Program TEIP.

# ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	3
ABSTRACT .....	4
ÍNDICE FIGURAS.....	6
LISTA DE SIGLAS.....	6
ÍNDICE ANEXOS.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
<b>CAPÍTULO I - O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS M: ELEMENTOS CARACTERIZADORES</b>	
INTRODUÇÃO.....	9
1. QUADRO TEÓRICO E NORMATIVO DE SUPORTE.....	10
1.1 <i>A escola como organização e as suas características</i> .....	10
1.2 <i>A conceção de cultura escolar como elemento caracterizador da organização</i> .....	13
1.3 <i>O clima de escola como elemento caracterizador da organização</i> .....	15
2. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA.....	17
2.1 <i>Quadro legal da criação dos TEIP e os seus objetivos</i> .....	17
2.2 <i>Princípios estratégicos do Programa TEIP 3: equidade e descentralização</i> .....	21
3. MODELO DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL DO AE M E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	25
3.1 <i>Técnicas de recolha e análise de dados sobre a organização</i> .....	25
4. ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO AGRUPAMENTO M .....	27
4.1 <i>Origem, Composição e Localização</i> .....	27
4.2 <i>População escolar</i> .....	27
4.3 <i>A relação com a comunidade através do estabelecimento de Parcerias</i> .....	30
4.4 <i>Oferta educativa do AE</i> .....	31
4.5 <i>Orientação educativa do AE</i> .....	33
5. ANÁLISE DA CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAL DO AE M .....	36
5.1 <i>Tipo de organização</i> .....	36
5.2 <i>Elementos caracterizadores da cultura do AE M</i> .....	37
5.3 <i>Elementos caracterizadores do clima do AE M</i> .....	38
<b>CAPÍTULO II - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS .....</b>	<b>41</b>
1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA AUTOAVALIAÇÃO E GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO.....	41
2. OUTRAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	57
<b>CAPÍTULO III - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>58</b>
1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DO CAMPO DE ESTUDO.....	58
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL .....	60
2.1 <i>A avaliação da organização Escolar</i> .....	60
2.2 <i>A componente da Autoavaliação de Escolas</i> .....	61
2.3 <i>Avaliação, Regulação e Lógicas de Ação</i> .....	64
2.4 <i>Desenvolvimento organizacional: Eficácia e Melhoria das Escolas</i> .....	68
3. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA .....	70
3.1 <i>Procedimentos metodológicos</i> .....	71
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>91</b>

## ÍNDICE FIGURAS

Quadro 1 - Número de pessoal docente por estabelecimento de ensino .....	28
Quadro 2 - Número de pessoal não docente por estabelecimento de ensino .....	28
Quadro 3 - Número de discentes por nível e ano de escolaridade .....	29
Quadro 4 - Perspetivas de avaliação .....	63

## LISTA DE SIGLAS

<b>AE</b>	– Agrupamento de Escolas
<b>TEIP</b>	- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
<b>ZEP</b>	- Zones d'Éducation Prioritaires
<b>EPA</b>	- Educational Priority Areas
<b>GAAF</b>	– Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família
<b>GAA</b>	- Gabinete Apoio ao Aluno
<b>GIPS</b>	– Gabinete de Intervenção Psicossocial
<b>SPO</b>	– Serviço de Psicologia e Orientação
<b>DGE</b>	– Direção Geral de Educação
<b>ASE</b>	– Ação Social Escolar
<b>SAE</b>	– Serviços Administração Escolar
<b>NEE</b>	– Necessidades Educativas Especiais
<b>EFA</b>	– Educação e Formação de Adultos
<b>PPT</b>	– Português para Todos
<b>TIC</b>	– Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>CML</b>	– Câmara Municipal de Lisboa
<b>RI</b>	– Regulamento Interno do Agrupamento
<b>PEA</b>	– Projeto Educativo do Agrupamento 2013-2017
<b>PM</b>	– Plano Melhoria 2014-2017
<b>EAI</b>	- Equipa de Avaliação Interna
<b>EE</b>	- Encarregados de Educação
<b>JI</b>	– Jardim de Infância
<b>EB1</b>	– Escola básica do 1º ciclo
<b>IGEC</b>	- Inspeção Geral de Educação e Ciência
<b>E1</b>	– Entrevistado 1
<b>E2</b>	– Entrevistado 2
<b>E3</b>	– Entrevistado 3
<b>E4</b>	– Entrevistado 4
<b>E5</b>	– Entrevistado 5
<b>E6</b>	– Entrevistado 6
<b>E7</b>	- Entrevistado 7
<b>CRE</b>	– Centro Recursos Educativos
<b>CAF</b>	– <i>Common assessment framework</i>
<b>CP</b>	– Conselho Pedagógico

**PEI** – Projetos Educativos Individuais  
**PPA TEIP** – Plano Plurianual TEIP 2014-2017  
**PAA** – Plano Anual de Atividades  
**PPA** – Plano Plurianual de Atividades  
**DB** – Diário de bordo

## **ÍNDICE ANEXOS**

**Anexo A** – Diários de Bordo (anexo A1 a A33)

**Anexo B** – Análise Conteúdo Comparativa das sete entrevistas

**Anexo C** – Categorização das Entrevistas (anexo C1 a C7)

**Anexo D** – Transcrições das Entrevistas (anexo D1 a D7)

**Anexo E** – Guiões de Entrevistas (anexo E1 a E3)

**Anexo F** – Documentos internos do Agrupamento (anexo F1 a F11)

## Introdução

O presente relatório resulta da concretização de um estágio curricular inerente ao segundo ano do Mestrado em Ciências da Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área de especialização em Administração Educacional.

O estágio decorreu entre setembro de 2014 e maio de 2015, num Agrupamento de Escolas da região de Lisboa, e em particular na escola sede que é uma Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo. O estágio teve uma carga horária de aproximadamente 16 horas semanais. A opção pelo Agrupamento em questão resultou do meu interesse pela instituição escolar e pela temática da autoavaliação de escolas. Neste sentido, colaborei com a Equipa de Avaliação Interna (EAI) nas diversas atividades que esta desenvolve desde a análise de resultados escolares, reuniões semanais da equipa, colaboração na elaboração do relatório de autoavaliação do Agrupamento bem como todas as tarefas inerentes ao programa TEIP.

O relatório divide-se em três capítulos, a saber: o primeiro capítulo apresenta uma descrição e análise da organização através da sua cultura e clima organizacional bem como uma contextualização do programa TEIP, das suas características, evolução histórica e os seus princípios orientadores. O segundo capítulo apresenta uma descrição e reflexão das atividades realizadas no local do estágio. O terceiro capítulo designado Projeto de Investigação apresenta um enquadramento teórico e conceptual sobre a autoavaliação e a tentativa de compreender como se autorregula este processo dentro do Agrupamento e quais as lógicas de ação subjacentes ao processo de autoavaliação.

De salientar, ainda, que este estágio possibilitou a vivência de experiências e atividades relacionadas com as competências de um Técnico Superior de Educação, o que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente em questões relacionadas com as competências do saber-ser e saber-fazer.



# **Capítulo I - O Agrupamento de Escolas M: elementos caracterizadores**

## **Introdução**

No âmbito do Mestrado em Administração Educacional, realizei estágio no Agrupamento de Escolas (AE) M, mais especificamente, na Escola Básica 2/3 sede do referido AE. Este AE é um Agrupamento vertical público inserido no Programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)” que discutiremos no ponto seguinte.

Começaremos por proceder à caracterização e análise da instituição onde decorreu o estágio, procurando primeiramente apresentar o quadro teórico e normativo de suporte e a metodologia utilizada. Posteriormente, apresentamos alguns dados de estrutura sobre a instituição (origem, composição, localização, população escolar e parcerias), a oferta educativa e os projetos existentes. Apresentamos também a orientação educativa que o AE definiu (missão, valores, visão e objetivos do projeto educativo) tendo em conta as especificidades inerentes ao programa TEIP. No final apresentamos uma análise de alguns elementos que ajudam a conhecer melhor a organização escolar em que desenvolvemos as nossas atividades.

Para a caracterização do AE M recorreremos à análise documental, quer de normativos que enquadram a atividade do AE, quer de um acervo de documentos estruturantes internos que compilámos, a pesquisa bibliográfica para suportar teoricamente a análise organizacional que empreendemos, bem como fazemos uso das notas de campo reunidas durante as horas de observação no terreno, conversas informais e entrevistas semiestruturadas realizadas. A conjugação das diferentes técnicas permitiu-nos aprofundar a caracterização e análise efetuadas, garantindo uma maior realidade das interpretações produzidas.

# **1. Quadro teórico e normativo de suporte**

A caracterização do AE M, quando reduzida à sua expressão meramente descritiva, não permite conhecer em profundidade as suas idiossincrasias que a tornam única enquanto organização educativa. Sentindo a necessidade de aprofundar a caracterização do AE, optámos por fazer uma análise da sua cultura e clima, partindo do quadro teórico sucintamente apresentado nos pontos seguintes e recorrendo a procedimentos metodológicos que permitiram fundamentar as interpretações sobre o AE em análise.

## **1.1 A escola como organização e as suas características**

Uma organização é constituída por um conjunto de pessoas e assume características próprias ao nível da sua estrutura, organização, sistema de comunicação e relações interpessoais. Um dos aspetos mais relevantes das organizações é a sua estrutura formal (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003), onde estão expressas as normas, os regulamentos e os diferentes níveis hierárquicos (organograma) da mesma. No entanto, as organizações não se circunscrevem exclusivamente aos aspetos formais pois, para além dos regulamentos e das normas, há uma dimensão informal diretamente ligada às relações humanas que são estabelecidas na organização e a outros fatores de natureza motivacional e afetivo-social.

Também a escola enquanto organização é marcada pela complexidade e multiplicidade de papéis e funções que assume, daí que as investigações sobre esta temática tenham vindo a ganhar relevância com o intuito de perceber a escola como “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005b:55). Por um lado, a organização escolar pode ser encarada como uma organização formal destinada à instrução sistemática e sequencial de conhecimentos teóricos. Por outro lado, pode-se considerar a escola como uma organização que fomenta a socialização das crianças e jovens e os estimula ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social.

Para Mintzberg (1995) existem componentes básicas dentro de uma organização, sendo estas: o topo estratégico – constituído pelos membros que têm responsabilidades na organização e que têm a função de “assegurar que a organização cumpra a sua função eficazmente”; - o centro operacional – constituído por todos os membros da organização que produzem os bens e serviços para a qual a organização existe; a linha hierárquica – constituída pelos membros que estabelecem ligação entre o

topo estratégico e o centro operacional; a tecnoestrutura – constituída pelos “analistas”, isto é pelos membros que têm a função de analisar o funcionamento da organização; o apoio logístico – constituído pelos membros que realizam um apoio indireto às atividades desenvolvidas pelo centro operacional e, por último, a ideologia da organização que reflete os valores e ideais da mesma, traduzidas pelos símbolos, crenças e tradições. No caso das escolas, nem sempre a identificação destas componentes apresenta unanimidade. Exemplo disso é o facto de alguns autores considerarem o topo estratégico das escolas os órgãos de gestão (direção, conselho pedagógico e conselho administrativo), enquanto outros afirmam que o topo estratégico é externo à escola. Outro exemplo, diz respeito ao centro operacional composto por professores e alunos, mas como questiona Alaíz et al (2003) no caso dos alunos, devemos considerá-los membros da organização ou clientes? Este é outro aspeto que não apresenta consenso na literatura.

Segundo Nóvoa (1992) a escola é uma organização que se constrói tendo por base três áreas fundamentais: a sua estrutura física (dimensão do edifício escolar, recursos materiais, bem como os espaços existentes dentro da escola); a sua estrutura administrativa, onde se inclui a gestão da escola e os processos de tomada de decisão, o pessoal docente e não docente, assim como as relações com entidades exteriores à escola; por último, a estrutura social da escola tem que ver com a relação pedagógica (professor-aluno ou aluno-aluno), com o clima de escola, a sua cultura e a participação dos pais na vida escolar.

Existem algumas características que diferenciam a organização escolar das demais organizações, tal como se verifica na obra de Alves (1993, citado por Alaíz et al, 2003), sendo estas: o facto de os objetivos serem percebidos, valorizados e avaliados de forma diferente pelos diversos atores educativos; a cultura escolar dominante reforçar o sentimento de individualismo do corpo docente e a estrutura interna ser debilmente articulada, o que dificulta o exercício hierárquico da autoridade.

Quanto à composição dos órgãos de gestão da escola, estes são constituídos por um conselho geral, a direção, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho geral, segundo o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril, é “o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa”. A direção é “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas nas áreas pedagógicas, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (idem). Relativamente ao conselho pedagógico este é designado como o “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas (...) nomeadamente nos

domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”. Por fim, o conselho administrativo é visto como o “órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor” (ibidem).

A organização escolar pode também ser encarada segundo distintos modelos. Quando se considera a racionalidade da organização escolar, estamos perante uma conceção da escola como burocracia, onde esta é “entendida como tendo objetivos considerados socialmente necessários e para isso as suas atividades estão devidamente regulamentadas” (Alaíz et al, 2003:27). Esta teoria enfatiza a rapidez, clareza e eficácia das organizações graças à implementação de um sistema fixo de tarefas e a um controlo hierárquico baseado em regras e regulamentos bastante detalhados.

No caso de se ter em conta o carácter debilmente articulado das atividades que decorrem na escola, considera-se que a escola é uma anarquia organizada dada a sua irracionalidade. Para Dewey e Freinet (citados por Alaíz et al, 2003) a escola é um espaço de aprendizagem, porém não se limita à transmissão de saberes pois esta têm outras funções e deve funcionar como uma democracia onde se tomam decisões com base no diálogo e negociação. Nesta perspetiva a escola é encarada como uma organização democrática, onde a participação é uma das dimensões principais. Uma outra perspetiva defendida por Crozier e Friedberg citados pelo mesmo autor, afirma que a escola ao ser constituída por diferentes pessoas apresenta valores e interesses diversificados. Este aspeto por vezes gera conflitualidade no modo como os atores educativos orientam a sua ação, o que faz da escola um espaço de confrontos como se se tratasse de uma arena política.

Passamos agora à conceção de cultura escolar como um dos elementos que caracteriza a escola como organização.

## **1.2 A conceção de cultura escolar como elemento caracterizador da organização**

A cultura de uma organização reflete os seus valores, princípios, ideais e missão. São estas dimensões que determinam a conduta dos membros de uma organização.

Tal como afirma Costa (1996:121) “A cultura de uma organização define o comportamento e as relações internas apropriadas, motiva os indivíduos e determina soluções onde existe ambiguidade. Decide o modo como a empresa processa a informação, e as suas relações e os valores internos...”

Nas instituições escolares considera-se que existe a produção de uma cultura própria de cada escola, tendo em conta as especificidades de cada instituição na sua forma de comunicar, de realizar atividades, na maneira como as decisões são tomadas pela gestão da organização, pelo clima social e opiniões vivenciadas e partilhadas pela população escolar. Neste contexto, Brunet (1988, citado por Nóvoa, 1992:29) defende que as escolas “ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que os exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”.

Na perspetiva acima referida é possível distinguir uma cultura interna, baseada nos significados que os membros de uma organização atribuem à escola, de uma cultura externa, influenciada por variáveis externas que interferem na definição da própria identidade da escola.

A cultura organizacional da escola é condicionada por diversos elementos, subdivididos em diferentes categorias: as bases conceptuais e pressupostos invisíveis (valores, crenças e ideologias); as manifestações verbais e conceptuais (fins e objetivos, currículo, estruturas, etc.); as manifestações visuais e simbólicas (imagem exterior, equipamentos, lemas, etc.); as manifestações comportamentais (ensino e aprendizagem, normas e regulamentos, rituais, procedimentos operacionais, etc.) e também pela interação com a comunidade (Nóvoa, 1992).

Relativamente aos primeiros elementos, Nóvoa (1992) considera que os valores “permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais”, as crenças são um importante fator na mobilização dos atores e as ideologias são um elemento fundamental para a compreensão da realidade.

As manifestações verbais e conceptuais são visíveis nos objetivos da organização, no organograma, no plano de estudos e na linguagem utilizada pelos diferentes grupos sociais dentro da escola.

Já no que se refere as manifestações visuais e simbólicas importa destacar os equipamentos, mobiliário, ocupação de espaços, estado de conservação e limpeza do edifício escolar. Para além disto, também o logótipo e o lema da escola refletem e influenciam a cultura da organização.

Por último, Nóvoa (1992) destaca as manifestações comportamentais como sendo um fator que tem implicações na atitude dos atores em diversos casos como nas práticas pedagógicas, nas avaliações, nas reuniões de professores, nas normas e regulamentos, nos procedimentos operacionais, entre outros e que pode determinar até um tipo de organização onde existe um maior isolamento dos professores ou, o contrário, permite e estimula o trabalho colaborativo. Também os rituais e cerimónias da escola fazem parte da cultura organizacional (festas, receção aos novos alunos, abertura do ano escolar, atribuição de prémios, etc.).

Em síntese, percebemos que a cultura de uma escola é algo construído com o decorrer dos anos, que possibilita a diferenciação das demais escolas, transmitindo a sua cultura específica através do processo de socialização e integração das crianças e jovens, mas traduzindo-se também na forma como os seus profissionais vivem a sua profissão diariamente, condicionando modos de trabalho, níveis de *stress*, motivação, entre outros fatores.

Mais recentemente Barroso (2005a) apresenta-nos três perspetivas relativas à definição de cultura escolar: a perspetiva funcionalista; a perspetiva estruturalista e a perspetiva interacionista. A primeira assume a cultura escolar num sentido mais geral, visto como o conjunto de normas e práticas que “definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e incorporação desses comportamentos” (idem:43). Nesta perspetiva, a escola assume o papel de transmissora da cultura externa. Na segunda perspetiva, a escola não se limita a transmitir a cultura externa, ela própria produz a sua cultura. É, portanto, um processo que ocorre ao nível interior da organização escolar e que permite à instituição ganhar “vida própria”. Na última perspetiva, a produção da cultura escolar ocorre por meio das relações “com o espaço, e com os saberes” (ibidem:42).

O autor supracitado refere ainda um paradoxo decorrente da homogeneidade cultural imposta pelas escolas e da heterogeneidade das culturas dos alunos. Com isto, por um lado é necessário “ (...) ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2005a:47), mas por outro lado, há a “ (...) necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas em função da diversidade dos alunos” (idem:49). Em suma, cada escola é portadora de processos sociais próprios e de um conjunto de fatores organizacionais que relativizam a cultura escolar e que dependem da valorização da realidade local e particular diversa (nível micro), da adaptação das orientações e diretrizes de nível macro e da construção cultural que é um processo de interação social própria da escola.

Numa perspectiva cultural, pode-se também evocar a teoria subjetiva de Cano (2003) que defende que a organização escolar não é uma organização homogênea, mas é sim constituída por um conjunto de culturas ou subculturas que as diferenciam umas das outras. Deste modo, é um organismo que se vai construindo progressivamente através das suas estruturas, símbolos, linguagem, sistema de valores e emoções específicas de cada instituição escolar. Assim, o autor considera que cada escola, embora complexa, é única e cada uma tem a sua forma de lidar com os problemas que vão surgindo. Nesta perspectiva, Cano (2003) afirma que existe uma certa ambiguidade e incerteza presente nos processos e acontecimentos mais significativos da escola, daí a necessidade de se refletir sobre as dinâmicas e processos existentes, com vista à compreensão dos processos de resolução de problemas e de tomada de decisão.

### **1.3 O clima de escola como elemento caracterizador da organização**

Relativamente à temática do clima de escola, esta é uma dimensão polivalente e, por isso, é importante compreender que numa escola, para além de se cumprirem as normas determinadas a nível nacional, tem que se considerar o lado das relações interpessoais que condicionam os modos de atuar e de sentir dos diferentes atores em diversas dimensões: motivação, liderança, comunicação, entre outros, sendo um “somatório das perceções, opiniões, atitudes e comportamentos individuais” (Lobo, 2003: 22).

Para Zabalza

“O clima diferencia as organizações umas das outras, e pode ser entendido como algo que é afectado por componentes objectivas (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações, baseando-se em constructos subjetivos, ou seja as pessoas que interpretam a natureza das condições

objectivas” (1996:273)

Segundo a perspectiva do autor supracitado, o clima organizacional inclui um conjunto de características objetivas e subjetivas que distinguem uma instituição de outra.

Likert (1961, citado por Zabalza, 1996:275) identifica quatro tipos de clima organizacional: Autoritário, Paternalista, Consultivo e Participativo.

O estilo autoritário é caracterizado por um clima fechado marcado por um ambiente rígido e com normas bem definidas que determinam o papel de cada membro dentro da organização. Neste sentido, as relações existentes são relações autoritárias, não existindo confiança entre os superiores e os subordinados; os objetivos e metas são determinados a nível superior, ou seja, pelo vértice hierárquico que transmite aos restantes membros sob a forma de ordens; a comunicação é quase inexistente; o controlo é efetuado a nível superior, porém existe uma organização informal que procura minimizar o controlo formal; as decisões são tomadas pelos superiores hierárquicos e normalmente não existe espaço para processos motivadores.

No estilo paternalista, embora as relações sejam de natureza autoritária, já se estabelecem algumas relações de confiança entre os superiores e os subordinados; os objetivos continuam a ser transmitidos sob a forma de ordens, no entanto com alguma flexibilidade; a comunicação é pouco frequente; o controlo é realizado a nível superior, todavia podem existir sistemas de controlo intermédio; as decisões são tomadas pelo topo hierárquico que poderá eventualmente delegar funções aos níveis mais inferiores, mas continua a desvalorizar a cooperação e o trabalho em equipa.

O estilo consultivo permite o estabelecimento de relações de confiança elevada entre os superiores e os subordinados; os objetivos são previamente debatidos com os subordinados para serem posteriormente transmitidos sob a forma de deliberações; a comunicação existente é maioritariamente uma comunicação descendente, porém ocasionalmente ocorrem processos de comunicação ascendente e lateral. O controlo é delegado pelo vértice até à base da organização. Assim, as decisões são tomadas pelo topo hierárquico, no entanto permite-se que os subordinados tomem decisões específicas sobre nos seus níveis de atenção.

O estilo participativo caracteriza-se essencialmente por um clima aberto, onde se estimula a participação e um trabalho participativo e se aproveitam as capacidades de trabalho de cada



membro da organização. As relações de poder assentam na delegação de poderes e numa forte relação de confiança entre os superiores e os subordinados. Já os objetivos são determinados com a participação de todo o grupo de trabalho. A comunicação assume diferentes sentidos, encontrando-se quer comunicação do tipo descendente, ascendente e lateral. O controlo é exercido por toda a estrutura organizacional, assim como há participação dos diferentes atores no processo de tomada de decisão.

Uma outra perspetiva apresentada por Brookover (1979, citado por Brunet, 1995:136), afirma que o clima da escola pode ser influenciado por três fatores: o primeiro refere-se à “perceção que os estudantes têm das possibilidades de sucesso no sistema, das expectativas a seu respeito”; o segundo baseia-se nas perceções dos professores e as suas expectativas e o terceiro fator “centra-se na perceção do diretor em relação aos outros membros da organização, às expectativas dos estudantes, às normas e aos esforços para melhorar a situação”.

## **2. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**

### **2.1 Quadro legal da criação dos TEIP e os seus objetivos**

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surgiram em Portugal em 1996, através do Despacho 147-B/ME/96 de 8 de Julho. Esta medida política teve como inspiração as ZEP (*Zones d'Éducation Prioritaires*), introduzidas em França pelo Partido Socialista Francês em 1981, e as *Educational Priority Areas* (EPA) com experiências de educação compensatórias desenvolvidas nos EUA nos anos 60 (Canário, Alves & Rolo, 2000).

As ZEP surgem em França na sequência da elevada taxa de desemprego vivida na década de 70/80 originando diversos problemas económicos e sociais, tendo-se verificado também um aumento do insucesso e abandono escolar. Tais factos levaram a que o governo francês implementasse medidas para combater estes fenómenos, tendo surgido as zonas de educação prioritária (Ferreira & Teixeira, 2010). Neste sentido, as ZEP são vistas como “conjuntos de estabelecimentos escolares situados nos bairros em dificuldade social, económica e cultural que se localizam nos espaços urbanos, suburbanos ou rurais” (Figueira, citado por Ferreira & Teixeira, 2010:338).

É em 1996 que o programa TEIP se inicia em Portugal. Este programa numa primeira fase incluiu 35 Agrupamentos de escolas (ME, 2010) e ficou conhecido como TEIP 1.

No caso português, o Despacho nº 119/ME/88 vem determinar as condições em que escola é considerada uma escola de intervenção prioritária. Para tal a escola tem que reunir cumulativamente algumas características como: estar situada numa zona degradada ou isolada, enfrentar uma grande instabilidade do corpo docente, integrar um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e apresentar taxas de insucesso escolar sistemático.

É importante salientar que vários autores consideram que as desigualdades educativas decorrem em grande parte de carências decorrentes do meio familiar ou social de proveniência dos alunos segundo Currás Fernández (citado por Ferreira & Teixeira, 2010:335). Em Portugal a conceção de educação compensatória materializa-se nas medidas de apoio pedagógico acrescido e tem como finalidade o enriquecimento cultural e educacional, sendo igualmente importantes as questões emocional e relacional.

O programa TEIP 1 teve como grande finalidade garantir a concretização do princípio da igualdade de oportunidades, preconizado na lei de bases do sistema educativo (Lei nº 46/86), nomeadamente criando condições de equidade no acesso e sucesso escolar no ensino básico.

A primeira geração do programa TEIP teve como preocupação central garantir a supressão das necessidades mais básicas das crianças, nomeadamente no que diz respeito às carências alimentares e na promoção do desenvolvimento físico, bem como no apoio social às famílias (Despacho nº147-B/ME/96).

Os objetivos do Programa passaram também pela melhoria do ambiente educativo e a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos, estimulando uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória capaz de favorecer a articulação dos vários ciclos de ensino e também da educação pré-escolar. Procurou também estimular a criação de condições que favorecessem a ligação escola-vida ativa, atendendo à progressiva coordenação das políticas educativas e à articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades envolventes (Despacho nº147-B/ME/96). Deste modo, o que se pretendia era o “ (...) desenvolvimento de projetos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação” (Despacho nº147-B/ME/96).

Posteriormente, em 2008, surge o Programa TEIP 2, sob orientação então ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues, implementado através do Despacho nº55/2008, tendo como objetivo a “apropriação, por parte das comunidades (...) de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos” (Ferreira & Teixeira, 2010:331). O programa foi alargado a mais 24 Agrupamentos de escolas (ME,2010).

Com o novo programa passou a ser possível utilizar os recursos educativos disponíveis na escola para uma intervenção compensatória, nomeadamente, permitindo a “redução de alunos por turma, fixação de professores, atividades extracurriculares, currículos alternativos e colaboração de especialistas não docentes, entre outros” (Bettencourt, 2000:11). Com esta medida, pretendia-se encontrar soluções alternativas que contribuíssem para melhorar a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, reduzir o abandono e diminuir as taxas de insucesso escolar, bem como facilitar a transição da escola para a vida ativa.

Os TEIP, para além de contribuírem para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pela escola, podem constituir-se como um meio para o desenvolvimento local. Com efeito, segundo o Despacho normativo 55/2008, um dos objetivos do Programa TEIP é criar condições que permitam garantir aos estabelecimentos de ensino o reforço do seu papel enquanto elemento central da vida comunitária. Desta forma, os territórios educativos veem ampliada a sua capacidade assim como a sua responsabilidade de intervenção nas localidades em que se inserem, nomeadamente através do estabelecimento de parcerias.

A intervenção social no território a partir da escola está muitas vezes centralizada nos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), onde se encontram geralmente técnicos e especialistas contratados enquanto recursos proporcionados pelo Programa TEIP. Os GAAF são gabinetes constituídos por equipas multidisciplinares com o objetivo de proporcionar apoio ao aluno e à família, reforçando, assim, uma maior aproximação das escolas às comunidades locais. Também no AE M se encontra um Gabinete de Intervenção Psicossocial (GIPS) onde se insere o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) com técnicos especializados (Psicóloga e Técnica de Serviço Social) que procuram estabelecer uma série de parcerias com entidades externas (Anexo F1; F5) e desenvolvem projetos vocacionados para o apoio aos alunos (Anexo F10).

Apesar deste incremento ao nível dos recursos humanos o reforço da relação escola-comunidade continua a ser uma área problemática nas escolas TEIP, como já se havia verificado em

investigações dado “as poucas realizações que perseguem o objetivo de trazer à escola elementos da comunidade quase não rompem o círculo apertado constituído em torno do binómio alunos-pais” (Costa et al, 2000:94).

Verifica-se também que a relação escola-comunidade está muito centrada no estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais e menos com as populações locais, cuja relação é muitas vezes marcada por estereótipos, afastamento e tensões entre a tradição e inovação, passado e futuro, permanência e mudança, local e global, individual e coletivo, numa lógica ambígua onde se cruzam tendências diferenciadas (Costa et al, 2000).

Ainda na linha de pensamento de Costa et al. (2000) importa referir que o trabalho e o espaço dos técnicos em escolas TEIP é fortemente condicionado pelas dinâmicas da instituição escolar onde estão inseridos – liderança da escola, qualidade do projeto educativo/TEIP, relação com os atores escolares (docentes, alunos, família e comunidade), sentimento de autonomia profissional e o trabalho de equipa consistente com outros profissionais. No AE em que nos situamos pudemos observar que existe uma forte articulação entre o gabinete, a direção e a estrutura de coordenação TEIP pois “ (...) é desenvolvido um trabalho colaborativo entre os elementos da direção, as coordenadoras de estabelecimento, os docentes titulares/diretores de turma, os pais e encarregados de educação, as técnicas do GIPS em estreita parceria com diversas instituições locais” (Anexo F8).

O Programa TEIP sofre uma renovação em 2012/2013, surgindo o TEIP 3, atualmente a vigorar (Despacho nº20/2012). Segundo a Direção Geral da Educação (DGE), o programa foi alargado a 46 agrupamentos de escolas ainda no decurso do ano letivo 2009/2010 e a 32 agrupamentos de escolas no decurso do ano letivo 2012/2013, perfazendo um total de 137 agrupamentos de escolas. É nesta fase que o AE M é integrado no programa TEIP, sendo o principal argumento utilizado a elevada taxa de alunos com Ação Social Escolar (ASE) e a tendência sentida para a diminuição das taxas de sucesso.

As grandes alterações introduzidas pelo TEIP 3 prendem-se com uma maior atenção e investimento na intervenção em contexto de sala de aula, com a flexibilização e adequação do currículo e novas abordagens pedagógico-didáticas. Tal como refere a legislação, este é um programa “ (...) mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados”.

O programa TEIP deve materializar-se através do desenvolvimento de programas de melhoria onde consta um conjunto diversificado de ações e medidas de intervenção orientadas para a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares; o combate à indisciplina, o abandono e absentismo escolar; a transição da escola para a vida ativa e para a intervenção da escola enquanto agente educativo e cultural. Para estes fins, devem ser ponderadas as circunstâncias e interesses específicos de cada comunidade, em articulação com os parceiros educativos (associações de pais, autarquias locais, centros de emprego e formação profissional, centros de saúde, empresas, associações culturais e recreativas, entre outras). As preocupações que descrevemos são espelhadas em documentos estruturantes do AE M que teremos oportunidade de ir explorando ao longo do trabalho, destacando-se em particular o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e os Planos de Melhoria TEIP (PM).

É essencial reter a ideia de que a principal finalidade da política traduzida no Programa TEIP é a “promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo da população escolar (...) muito em particular das crianças e jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar) “ (Costa, Sousa & Mendes, citado por Ferreira & Teixeira, 2010:331).

Em síntese, segundo a legislação em vigor, o Programa visa reforçar a intervenção educativa em contextos sociais de risco, degradados ou marginalizados, com os seguintes objetivos: (a) melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida em sucesso educativo dos alunos; (b) combate ao abandono e insucesso escolar dos alunos; (c) orientação educativa e transição qualificada para a vida ativa; (d) papel da escola como elemento central da vida comunitária e, em particular, progressiva coordenação com a ação dos parceiros educativos.

## **2.2 Princípios estratégicos do Programa TEIP 3: equidade e descentralização**

Para compreender melhor a política TEIP é necessário esclarecer que esta tem subjacente dois princípios estratégicos de ação: a discriminação positiva (prioritária) e a territorialização das políticas educativas.

O primeiro princípio – discriminação positiva – está, de forma mais imediata, ligado à procura da equidade na distribuição de recursos do sistema de ensino, isto é, a necessidade de disponibilizar

às escolas de contextos mais desfavorecidos e com resultados menos positivos, meios suplementares que permitam atenuar algumas das suas principais vulnerabilidades.

O segundo princípio, está em consonância com outra dinâmica mais geral, iniciada na década de 80, que remete para a desconcentração e descentralização do poder de decisão do Estado sobre o sistema educativo (Guerra, 2003).

A territorialização das políticas públicas é uma forma de articulação entre o Estado e o local, que vai “no sentido de valorizar a afirmação, dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política” (Barroso, 1996:10). Neste sentido a escola, que está no local, deve assumir-se como um lugar central de gestão, apropriando-se e mobilizando os diversos espaços sociais e, por outro lado, a comunidade local deve ser um parceiro essencial nos processos de tomada de decisão.

Começa, assim, a assistir-se à transferência de competências da administração central para organismos locais de diversa ordem. Exemplos disso são as experiências de discriminação positiva descritas no ponto anterior, assim como o processo de atribuição crescente de autonomia às escolas. Assim, prevê-se que a ação dos atores deixe de ser determinada unicamente por uma lógica de submissão, passando-se de uma relação de controlo vertical para uma relação de negociação, de cariz horizontal.

O “local”, ao possuir uma interdependência face à administração central, assume um papel mais relevante na procura de soluções para os problemas da comunidade. Assume a missão de construir uma comunidade coesa a partir de diferentes grupos sociais e etnias, evitando comportamentos desviantes. Para tal, é constituído um conjunto de projetos e programas de interesse comunitário. Por conseguinte, sendo o Programa TEIP, decorrente de uma política que valoriza o local, estimula e dinamiza o estabelecimento de parcerias e dinâmicas locais, visando uma maior intervenção das entidades locais, facilitando a integração social das crianças e jovens na comunidade. Como afirma Barroso (1996:12), os territórios educativos não devem possuir fronteiras pré-definidas e campos de ação limitados, pois estes são definidos através das práticas sociais das comunidades em que se inserem, resultantes do “esforço de integração (pela discussão, negociação e contrato) dos interesses individuais de diferentes atores em interesses comuns, mediados pela ação do Estado”.

O novo modelo de gestão da heterogeneidade, diversidade e igualdade de oportunidades leva as estruturas centrais a atribuir maior autonomia às escolas. Porém, a tutela garantirá sempre um processo de regulação das políticas educativas implementadas.

Segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98, a autonomia é “ o poder reconhecido à escola (...) para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional (...) em função das competências e meios que lhe estão consignados”.

A autonomia operacionaliza-se através de três instrumentos principais: o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades.

Barroso (2004:69) enumera sete princípios subjacentes a uma autonomia construída. O primeiro princípio refere que não se pode definir a autonomia de “ um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas”. O segundo princípio afirma que num sistema público de ensino a “autonomia das escolas é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização” (idem:70).

A linha de pensamento acima descrita, permite falar de um aparente fracasso do processo de autonomia das escolas, isto porque não nos podemos esquecer que estas são organizações caracterizadas por um forte controlo burocrático, o que não facilita a construção de uma autonomia emancipatória, daí que se fale numa autonomia limitada.

Em relação ao terceiro princípio, Barroso (2004:70) defende que

“reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais (...) ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo”.

Assim se compreende que a autonomia não se decreta, ela constrói-se em interação com os atores e parceiros educativos (Barroso, 1996). Por isso, a autonomia tem de ser incentivada e tem de se refletir em resultados práticos. O processo de construção da autonomia implica contribuir para a

melhoria das aprendizagens dos alunos e desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, através de um projeto educativo que vá ao encontro das necessidades e interesses do seu público-alvo.

O quarto princípio reflete a necessidade das escolas encararem a autonomia como uma oportunidade e não como uma obrigação, uma vez que não se pode impor às escolas a sua própria autonomia, é necessário que estas compreendam e aceitem aceder a um “estatuto superior de autonomia” (Barroso, 2004:71).

Relativamente ao quinto princípio, o autor afirma que “o reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação” (Barroso, 1996:71).

No sexto e sétimo princípio dá-se ênfase ao investimento e compromisso que as escolas devem assumir na procura de benefícios para o sistema educativo, bem como a constante aprendizagem das escolas, numa perspetiva de escola aprendente, que implica “introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham” (idem:73). Por fim, importa referir que para que seja possível desenvolver os objetivos/princípios acima descritos, é necessário desenvolver nas escolas uma cultura de participação, por parte dos docentes, pessoal não docente, encarregados de educação, autarquias locais e dos alunos. Este processo é denominado por “gestão participativa” (Barroso, 1995:7), correspondendo a um “conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (idem:7).

Em suma, a descentralização e autonomia da escola, embora relativa, permitem uma flexibilização do processo educativo e facilitam a implementação de programas, parcerias e projetos em articulação com os atores das comunidades locais.

No AE M é possível constatar que a autonomia é um processo presente na organização, apesar de ser limitada pelo poder da tutela, tal como vimos anteriormente, o que se verifica nas opções introduzidas no PEA e no PM. Mais especificamente, no que se refere ao processo de autoavaliação, este processo permite ao AE M fundamentar as suas decisões e ajustar os processos, sendo também um poderoso dispositivo de apoio à autonomia da escola. Já no que diz respeito à gestão do processo em si, os elementos da EAI consideram ter plena autonomia para executar tarefas e construir instrumentos que conduzam à melhoria dos resultados obtidos (E1, E2). Este



processo também é marcado pela gestão participativa referida por Barroso (1995) uma vez que o processo de autoavaliação engloba a participação de toda a comunidade escolar (E1, E2).

### **3. Modelo de análise organizacional do AE M e procedimentos metodológicos adotados**

O quadro teórico e normativo acima descrito serviu de base para uma breve caracterização e análise da instituição. Numa primeira fase, tornou-se imprescindível compreender melhor a escola como organização. Para tal, orientamos o estudo partindo da perspectiva de Mintzberg (1995) e dos modelos enunciados por Aláiz et al (2003). O primeiro modelo permitiu-nos identificar as componentes básicas dentro da organização escolar (topo estratégico; centro operacional; linha hierárquica; tecnoestrutura; apoio logístico e a ideologia da organização). O segundo modelo, permitiu-nos ter como foco a conceção de escola como uma democracia e uma arena política.

Posteriormente, para analisarmos a organização segundo uma perspectiva cultural orientámos o estudo tendo por base os elementos enunciados por Nóvoa (1992) no que refere às “manifestações comportamentais” (normas, regulamentos e rituais) e à interação com a comunidade. Também nesta análise, incluímos a perspectiva interacionista de Barroso (2005) e, por fim, evocamos alguns aspetos da perspectiva cultural de Cano (2003).

Na temática do clima escolar, interessou-nos estudar os tipos de clima enunciados por Likert (1961, citado por Zabalza, 1996), tendo sido identificado como mais marcado um clima do tipo participativo.

#### **3.1 Técnicas de recolha e análise de dados sobre a organização**

Para caracterizar e analisar a organização em questão reunimos um acervo documental de documentos estruturantes do AE: o projeto educativo, o plano anual de atividades, relatório da equipa de avaliação interna (EAI), plano de melhoria bem como o relatório de avaliação externa elaborado pela IGEC, entre outros. O referido acervo foi sujeito a um processo de análise documental tendo como objetivo o tratamento e interpretação da informação com vista a produzir algum significado/sentido à informação existente, encontrando regularidades e, caso existissem, divergências ou contradições.

Recorremos também à técnica da observação participante, técnica que possibilitou a triangulação dos dados obtidos através da análise documental. A observação participante, na linha de pensamento de Dias e Morais (2004:50) “é um processo (...) que fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior”. Neste sentido, as observações efetuadas assentam essencialmente numa perspetiva descritiva (descreve os fenómenos, os comportamentos ou uma situação) e de reflexão (com a produção de inferências através das quais questiono e reflito sobre os factos e situações observadas).

Associada à técnica de observação adotada, procedemos à elaboração de notas de campo organizadas em “diários de bordo” que constituem o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994:154).

Para melhor conhecer a cultura e clima escolar, optámos por associar à observação participante a técnica da entrevista, tendo realizado uma entrevista exploratória, mais especificamente uma entrevista semidiretiva ao Diretor do Agrupamento. Segundo Quivy (1995) as entrevistas exploratórias são realizadas com o intuito de recolher informação sobre um campo onde não possuimos conhecimentos prévios aprofundados.

A entrevista assume-se como forma de recolha de dados que, segundo Morgan (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994:134) consiste “ numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por um das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”.

A entrevista teve por base um guião pré-elaborado, instrumento que permitiu orientar e conduzir de forma consistente a entrevista. A opção pela realização da entrevista ao Diretor do Agrupamento, prende-se com o reconhecimento deste ator como informante-chave, pelo cargo de direção que desempenha, partindo-se do pressuposto que está em condições de poder transmitir uma informação com base numa visão mais alargada, relativamente à cultura organizacional de todo o Agrupamento. O protocolo da entrevista realizada foi sujeito ao processo de análise de conteúdo (Bardin, 1994) e encontra-se disponível com mais detalhe no Anexo C3.

## **4. Elementos caracterizadores do Agrupamento M**

### **4.1 Origem, Composição e Localização**

O Agrupamento de Escolas M constituído no ano letivo de 2004/2005 integra diversas unidades educativas que vão desde a valência do pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico: um Jardim de Infância (JI); duas escolas básicas do 1º ciclo (EB1) e a escola sede (M) com 2º e 3º ciclo. Estes estabelecimentos localizam-se nas freguesias de Avenidas Novas e Campolide.

No Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2013-2017 – Anexo F1) constata-se que escola sede, local onde decorreu o estágio, foi fundada a 8 de outubro de 1958. Inicialmente era uma escola técnica feminina e em 1968 passa a ser uma escola do ciclo preparatório. Apenas em 1970 recebeu os seus primeiros alunos e professores do sexo masculino. No ano letivo 1975/76 foram construídos novos pavilhões dado o aumento populacional que se verificou na época. Em 1989/90 a escola passa a integrar duas turmas do 3.º ciclo. Deste modo, em 1993 passou a designar-se oficialmente Escola EB2,3 M.

Mais recentemente, em 2008/2009 a escola sede sofreu obras de requalificação e ampliação do seu espaço, no âmbito do Programa Especial de Modernização das Escolas, executadas pela Parque Escolar.

A escola sede do Agrupamento está situada no Bairro Azul - Lisboa. Esta escola encontra-se próxima de diversas instituições - a Fundação Calouste Gulbenkian, Teatro Aberto, Teatro A Comuna, *El Corte Inglés*, Universidade Nova e Juntas de Freguesia – o que constitui uma oportunidade no estabelecimento de parcerias com o objetivo de solucionar problemas e desenvolver atividades (PEA, 2013-2017).

### **4.2 População escolar**

Quanto aos recursos humanos é possível verificar, através do projeto educativo, que o Agrupamento possui 108 docentes distribuídos da seguinte forma: 80 docentes do quadro de Agrupamento (QA); oito docentes do quadro de zona pedagógica (QZP) e 20 docentes contratados, relativamente ao ano letivo 2013/2014 (PEA, 2013-2017).

<b>PESSOAL DOCENTE – 2013/2014</b>				
<b>ESCOLA</b>	<b>QA</b>	<b>QZP</b>	<b>CONTRATADO</b>	<b>TOTAL</b>
EB 2,3 M (escola sede)	54	6	18	78
EB1, JI A	11	2	1	14
EB1 B	4	-	-	4
EB1, JI C	10	-	-	10
JI D	1	-	1	2
<b>TOTAL</b>	108			

**Quadro 1 - Número de pessoal docente por estabelecimento de ensino**

Relativamente ao pessoal não docente, presente no quadro dois, verificamos que existem 29 assistentes operacionais que exercem funções neste agrupamento, distribuídos por diferentes áreas: portaria; centro de recursos educativos; balneários; papelaria/reprografia; pátio; apoio ao refeitório; apoio a alunos com necessidades educativas especiais, entre outros.

Na escola-sede - EB2,3 M - funcionam os Serviços de Administração Escolar (SAE), onde exercem funções a coordenadora técnica e sete assistentes técnicos. Para além disto, existe uma Psicóloga no Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e uma Técnica de Serviço Social no Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), recursos conseguidos através do Programa TEIP 3.

<b>ESCOLA</b>	<b>TOTAL EM 2013/2014</b>
EB2, 3 M (escola sede)	14
EB1, JI A	7
EB1 B	2
EB1, JI C	6
JI D	1
<b>TOTAL</b>	29

**Quadro 2 - Número de pessoal não docente por estabelecimento de ensino**

O PEA 2013-2017 faz referência à população discente do Agrupamento onde existem 1398 alunos no ensino regular, no ano letivo 2013-2014. Na escola EB 2,3 M existem 757 alunos no ensino regular: 361 no 2.º ciclo e 396 no 3.º ciclo, tal como se verifica no relatório de autoavaliação. Os alunos destas unidades são uma população heterogénea, onde situações de degradação habitacional, problemas económicos e exclusão social são frequentes. É de salientar, também, o elevado número de alunos de nacionalidade não portuguesa bem como a diversidade de países de origem, encarados pelo AE simultaneamente como um desafio, principalmente pelas dificuldades

ao nível da língua portuguesa, e uma oportunidade de aprender e conviver com diferentes culturas. Nos últimos anos tem vindo a aumentar o número de alunos estrangeiros. Atualmente existem 181 alunos estrangeiros. Estes alunos são sobretudo oriundos do Brasil e dos PALOP, mas também de países asiáticos e europeus (PM 2014-2017).

2013/2014 <sup>1</sup>		
Nível de escolaridade		Nº de alunos
<b>Pré-escolar</b>		158
<b>1º ciclo</b>	1º ano	90
	2º ano	103
	3º ano	119
	4º ano	126
<b>2º ciclo</b>	5º ano	153
	6º ano	205
<b>3º ciclo</b>	7º ano	150
	8º ano	133
	9º ano	123
<b>TOTAL</b>		1360

**Quadro 3 - Número de discentes por nível e ano de escolaridade**

É importante referir que o Agrupamento acolhe alguns alunos que residem em regime de internato em instituições de solidariedade social através da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e da Segurança Social ou de saúde (Instituto Português Oncologia). No Plano de Melhoria (PM 2014-2017 – Anexo F5) verifica-se que mais de 50% dos alunos usufruem de apoios da ASE.

Também ao nível das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) o AE tem um grande desafio ao acolher 85 alunos ao abrigo do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro que frequentam escolas do Agrupamento e, destes, 62 têm apoio direto pelos professores da Educação Especial, havendo sete currículos específicos individuais.

Relativamente aos recursos materiais, a escola sede dispõe de 32 salas de aula normal, sendo que uma está adaptada às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), dotadas de mobiliário e equipamento informático – computadores, projetores e quadros interativos. Possui, ainda, um auditório com capacidade para 44 pessoas, sendo utilizado geralmente para aulas de educação

---

<sup>1</sup> Os dados apresentados remetem para o ano letivo 2013-2014 por serem os dados disponíveis nos documentos orientadores do agrupamento

musical. Os alunos podem usufruir da biblioteca, que está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (PEA 2013-2017).

### **4.3 A relação com a comunidade através do estabelecimento de Parcerias**

Devido à localização da escola sede, uma das potencialidades é a proximidade de diversas entidades como: Teatro A Comuna e Teatro Aberto; Calouste Gulbenkian; Centros de Saúde; Comissão de Moradores do Bairro Azul; PSP Escola Segura; Juntas de Freguesia; Santa Casa da Misericórdia; CERCI – Lisboa; Estabelecimento Prisional Lisboa e casas comerciais da zona com as quais o AE M tem vindo a estabelecer parcerias que se traduzem em projetos como passamos a exemplificar: o projeto “Percursos” onde se realiza o atendimento, acompanhamento e encaminhamento de situações de alunos, do pré-escolar ao 3º ciclo, que voluntariamente ou sinalizadas pelos professores titulares e pelos Diretores de turma revelem necessidade de intervenção psicossocial; o projeto “O nosso Km2” (Gulbenkian, Câmara Municipal de Lisboa e IPAV e com a equipa do CLDS do Vale de Alcântara); O projeto “Familiarizar” – sessões individuais e/ou em grupo para desenvolvimento de competências parentais, também com o apoio das parcerias referidas anteriormente; O projeto “Redes” onde se pretende promover, potenciar e rentabilizar parcerias que contribuam para a inclusão social e sucesso educativo; o projeto “Nós” que tem como finalidade promover e operacionalizar o conceito de Cidadania ativa; o projeto “Mais” onde se efetuam ações de sensibilização e formação para professores e pessoal não docente (Anexo F10).

Segundo o PEA (2013-2017) deste AE, a parceria com o Estabelecimento Prisional de Lisboa (EPL) é já antiga e tem como finalidade dar resposta às necessidades identificadas, nomeadamente: necessidade de alfabetização, de aprendizagem da Língua Portuguesa por estrangeiros e aumento da qualificação académica por parte da população adulta.

Também as parcerias educativas com instituições de Ensino Superior são uma porta aberta ao futuro, na procura do sucesso educativo – Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade Lusófona, e Escola Superior de Educação de Lisboa – e ainda Academia do Futuro e Fundação Aga Khan.

A nível da escola sede do Agrupamento, a Associação de Pais e Encarregados de Educação (EE) promove um programa de tutoria para alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e/ou de cariz sócio afetivo, em resultado da parceria estabelecida com a Academia do Futuro. Já a parceria estabelecida com a Associação Educar a Sorrir possibilita todos os alunos a inscreverem-se num programa de acompanhamento nos estudos e numa componente lúdica com atividades apelativas, com a designação de “Depois do Toque”.

No PM 2014-2017 são ainda referidas outras parcerias para além das enunciadas tais como: a Associação Jorge Pina; Programa Escolhas; Chapatô; Câmara Municipal de Lisboa (CML), entre outras.

#### **4.4 Oferta educativa do AE**

Segundo o Plano de Melhoria (PM, 2014-2017) a oferta formativa do AE M além do pré-escolar, dos cursos do ensino regular (1º, 2º e 3º ciclos) e das três turmas de cursos vocacionais, existem também, no Agrupamento, ofertas formativas para adultos: seis turmas do Curso de Português para todos (PPT) e seis turmas dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Relativamente aos projetos desenvolvidos pelo AE M, é possível consultar no *site* do mesmo, que estes se dividem sobretudo em três áreas: ambiente, arte e desporto. No entanto, podem existir projetos de outra natureza como é o caso do projeto de rádio.

Quanto aos projetos de natureza ambiental existe o projeto Eco Escolas que visa encorajar ações e reconhecer o trabalho desenvolvido pela escola em benefício do ambiente. O Programa está orientado para a aplicação de conceitos e ideias de educação e gestão ambiental à vida quotidiana da escola.

No projeto Escola a Escola Pró Ambiente o objetivo é sensibilizar os alunos para a sustentabilidade ambiental nas suas diferentes dimensões. É orientado pela CML e a oferta educativa propõe um conjunto integrado de atividades que incluem, entre outras, visitas de estudo, jogos e concursos, organizadas em torno de várias temáticas ambientais, exploradas a partir de metodologias ativas.

Numa vertente artística, existem quatro projetos de desenvolvimento educativo: Cinema com anos de juventude (Ateliê de Cinema); Escrita Criativa e Cinema; Mãos na Massa (Oficina de Cerâmica) e Oficina de Pintura.

No que diz respeito ao primeiro projeto, este é um projeto internacional, organizado pela Cinemateca Francesa, em colaboração com a Cinemateca Portuguesa e a Associação Filhos de Lumière. Tem como objetivo ensinar os alunos a realizar um filme, participando nas diferentes fases de escrita do guião, *reperage*, produção, *décors*, realização, figuração, câmara, som e montagem.

O segundo projeto de arte tem como objetivo associar/articular a vertente cinematográfica e a escrita criativa, de forma a criar periodicamente um boletim onde sejam abordados temas relacionados com cinema, nomeadamente, festivais de cinema, filmes, argumentos, realizadores e outros técnicos necessários à elaboração de um filme.

No terceiro projeto os alunos podem experimentar uma atividade artística e tradicional do nosso país, desenvolver a criatividade e ocupar os tempos livres de forma lúdico-didática.

O último projeto de arte explora, desenvolve e trabalha técnicas e materiais de expressão plástica e de pintura. Com esta oficina pretende-se levar os alunos a desenvolver a capacidade de ver, experimentar e compreender a Expressão Artística, compreender o significado da pintura como forma Artística, mobilizar a expressão recorrendo a diferentes técnicas de pintura e compreender a obra de Arte.

Na área do desporto são desenvolvidos três projetos: o desporto escolar adaptado, o *badminton* e o ténis de mesa. Em todos os casos pretende-se incutir hábitos de vida saudável nos alunos e sensibilizar os alunos para os problemas associados ao sedentarismo.

Como referimos anteriormente, no âmbito do Programa TEIP existem alguns projetos: “Percursos”; “O nosso Km2”; “Familiarizar”; “Redes”; “Nós”; “Mais”.



## **4.5 Orientação educativa do AE**

Em seguida passamos a apresentar alguns elementos que nos permitem conhecer a orientação educativa do AE M, espelhadas nos seus documentos estruturantes que foram objeto de análise, nomeadamente no PEA 2013-2017, no Regulamento Interno (RI), no Programa de Acompanhamento da Ação Educativa da IGEC e no Plano de Melhoria (PM). Da análise destes documentos identificamos: a missão, valores e visão da organização, os objetivos do PEA e os eixos de intervenção do Agrupamento.

### **4.5.1 Missão, valores e visão**

O PEA é um “documento que consagra a orientação educativa da escola, (...) no qual se explicitam os princípios, valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº 115-A/98).

Neste AE a principal missão é proporcionar aos alunos igualdade de oportunidade de acesso a um ensino de qualidade e possibilitar a vivência de experiências de aprendizagem que lhes permitam desenvolver-se a nível pessoal e intelectual, independentemente da sua condição cultural ou socioeconómica, o que vai ao encontro dos objetivos do programa TEIP. Com isto, pretende-se formar indivíduos conscientes, ativos e responsáveis perante a sociedade em que estão inseridos (PEA, 2013-2017). Para conseguir alcançar esta missão, é necessária orientar a ação tendo por bases valores essenciais como o respeito, a tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade, tal como o projeto educativo enuncia.

Importa ainda referir que, segundo o PEA, 2013-2017 o grande objetivo desta escola é contribuir para o desenvolvimento da comunidade educativa, estimulando a excelência através da adequação da oferta educativa, dos serviços e das práticas pedagógicas aos alunos e envolvendo os diferentes atores da comunidade.

Em suma, os principais objetivos deste AE, enunciados no PEA 2013-2017 (Anexo F1), são:

- a) Responder às necessidades dos alunos, com o intuito de promover o sucesso educativo numa vertente de inclusão, reduzindo o número de retenções e abandono escolar e valorizando o mérito e a excelência;

- b) Apoiar e estimular o desenvolvimento de projetos que contribuam para esse mesmo sucesso educativo;
- c) Contribuir para a aquisição de competências e capacidades, tendo em conta as especificidades de cada aluno, incentivando o trabalho colaborativo e de articulação com os diferentes ciclos;
- d) Fomentar a utilização das tecnologias da informação e comunicação nas atividades letivas e não letivas;
- e) Assegurar um clima de aprendizagem favorável, combatendo situações de indisciplina.
- f) Implementar um plano de melhoria contínua que vise a qualidade do ensino e dos serviços prestados.

Para a concretização destes objetivos têm vindo a ser implementadas várias medidas como os planos de melhoria e de acompanhamento da ação educativa. No programa de acompanhamento da ação educativa deste AE (Anexo F9), levado a cabo pela IGEC no presente ano letivo, os objetivos vão ao encontro dos acima descritos na medida em que os eixos de intervenção são: promover a reflexão sistemática sobre os resultados escolares e avaliar o impacto das estratégias pedagógicas implementadas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos; promover formação/informação no âmbito dos processos de acompanhamento e supervisão pedagógica que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes; promover a implementação de processos de supervisão horizontal e vertical que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria dos resultados académicos; elaborar o Plano de Melhoria do Agrupamento (PM) para o período 2014 a 2017; desencadear procedimentos de participação ativa dos alunos na vida da escola no sentido de prevenir e resolver problemas disciplinares; e promover a dinamização das estruturas de apoio ao aluno no Agrupamento perspetivando a redução das situações de indisciplina.

A monitorização deste programa é realizada trimestralmente, através da análise dos resultados escolares pelos departamentos e pela equipa avaliação interna (EAI), em articulação com a instituição de ensino superior responsável pela parceria, neste caso o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Seguidamente, a EAI tem de sistematizar os dados e criar um guião de avaliação bem como conceber instrumentos de recolha e tratamento de dados.

O PM 2014-2017 (Anexo F5) elaborado no âmbito do Programa TEIP e, por isso, ser muitas vezes designado por Plano de Melhoria TEIP, apresenta um diagnóstico, sintetizado numa análise SWOT onde se identificam os pontos fortes, fracos, oportunidades e constrangimentos do

Agrupamento. Através deste diagnóstico são identificadas áreas/eixos de intervenção prioritárias sendo estas: 1) melhoria do ensino e da aprendizagem; 2) prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; 3) gestão e organização; 4) relação escola-família comunidade. De seguida, elabora-se uma ação estratégica que consiste na definição de ações, tendo em conta o eixo de intervenção e a área-problema a que se reportam.

No PM 2014-2017 foram definidas 14 ações: cinco ações para o primeiro eixo: reflexão sobre os resultados escolares dos alunos; acompanhamento do trabalho dos docentes; apoio ao estudo no 2º e 3º ciclo; codocência a português e matemática no 1º ciclo e reforço de aprendizagens no Centro Recursos Educativos (CRE); quatro ações para o segundo eixo: acompanhamento dos alunos; assembleias de turma; assembleias de delegados e dinamização de clubes e de *ateliers* do interesse dos alunos; três ações para o terceiro eixo: formação/sensibilização para docentes e não docentes; monitorização e avaliação e microrrede; duas ações para o último eixo de intervenção: sessões de sensibilização/capacitação para famílias e mobilização de parcerias.

De salientar ainda que para cada ação de melhoria foi elaborada uma ficha onde consta a estratégia, metodologia, indicadores de medida, fatores críticos de sucesso, constrangimentos e metas a atingir (Anexo F5).

As ações estabelecidas pretendem contribuir para a resolução de situações problemáticas e ameaças tal como refere o PEA 2013-2017, tais como: indisciplina dos alunos; condições de higiene e segurança pouco satisfatórias; insucesso escolar; articulação incipiente na gestão do currículo entre os diferentes ciclos de ensino; fraco envolvimento dos pais/EE; dificuldade de comunicação com os alunos e famílias imigrantes, devido à barreira linguística; baixa literacia das famílias de onde provêm os alunos, entre outros aspetos.

A integração do AE M no Programa TEIP 3, em 2012-2013, constituiu uma oportunidade para mobilizar recursos externos como é o caso da Técnica de Serviço Social no Gabinete de Intervenção Psicossocial (GIPS) e a perita externa do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o que contribui para uniformizar processos, consolidar procedimentos, contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e diminuição de casos de indisciplina.

Para finalizar, é importante salientar que outros normativos como o Regulamento Interno (Anexo F2), que “define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos

administrativos e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidades escolar” e o Plano Anual da Atividades (Anexo F3) que corresponde ao documento de “planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola”, definindo, em função do projeto educativo, os objetivos e formas de programar e organizar as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, também contribuem para o estabelecimento de ações e programas de melhoria.

No quadro acima descrito, no AE M, o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades, o plano de melhoria e o plano de formação do Agrupamento são os principais instrumentos que estabelecem os princípios, valores, estratégias que determinam a ação da comunidade educativa e a autonomia da escola.

## **5. Análise da cultura e clima organizacional do AE M**

### **5.1 Tipo de organização**

Primeiramente, importa referir que apesar de num AE já estarem definidas *à priori* as relações hierárquicas, foi importante clarificar, tendo por base o modelo de Mintzberg (1995), quais as estruturas presentes nas diferentes componentes enunciadas por este autor. Deste modo, com base nas técnicas de recolha e análise de dados mencionados anteriormente, conseguimos compreender que neste Agrupamento de escolas, o topo estratégico está centrado na direção, pois é esta que assume as responsabilidades daquilo que se passa dentro da organização; o centro operacional inclui o pessoal docente e não docente visto que são estes membros que contribuem para a prestação do serviço de educação; a linha hierárquica é constituída pelos coordenadores de departamento, uma vez que são estes que fazem a ponte entre a direção e os restantes docentes; a tecnoestrutura remete para a ação desencadeada pela equipa de avaliação interna, porque é esta que efetua um trabalho de análise e reflexão sobre a organização; o apoio logístico engloba todas as parcerias constituídas que apoiam/financiam determinadas atividades desenvolvidas pelo Agrupamento e, por fim, a ideologia da organização está presente no projeto educativo do Agrupamento, onde se faz alusão aos valores e missão do mesmo.

Neste Agrupamento foi possível constatar-mos através da observação participante, dos documentos estruturantes da escola e da entrevista realizada ao Diretor do mesmo, que esta é uma organização orientada para as necessidades e interesses do seu público-alvo e como tal procuram “

(...) adaptar a oferta aos públicos diferenciados (...) independentemente das características dos alunos” (E3), tendo como objetivo “ (...) o combate ao insucesso e ao abandono escolar (...)” (E3). Neste sentido, é um agrupamento que não se limita à reprodução e transmissão de saberes em contexto de sala de aula, mas sim procura envolver os alunos e pais/encarregados de educação na vida da própria organização, através de um vasto leque de atividades e projetos. Daqui é possível deduzir que esta organização aproxima-se essencialmente dos modelos organizacionais que consideram a escola como democracia (Alaíz et al, 2003).

Por outro lado, ao ser uma organização marcada pela heterogeneidade (alunos de diversas culturas – PEA 2013-2017), apresenta valores e interesses diversificados, o que nos remete para o modelo de escola como arena política (Alaíz et al, 2003) uma vez que os valores não são interiorizados e partilhados por todos de igual forma e “ (...) esse é o maior desafio da escola” (E3). Este aspeto leva a situações de confronto entre pares nos mais variados aspetos, como por exemplo nas práticas pedagógicas.

## **5.2 Elementos caracterizadores da cultura do AE M**

Numa vertente cultural foi essencial identificarmos os elementos enunciados por Nóvoa (1992) sobretudo no que se refere às normas/regras da organização; aos rituais/cerimónias e à interação com a comunidade. No primeiro caso, o Diretor do Agrupamento considera que as normas não são respeitadas por todos os elementos da organização, embora existam alunos muito respeitadores e que se devem “ (...) valorizar pela positiva” (E3). No segundo caso, foi possível averiguar que, na perspetiva do Diretor, existem duas cerimónias com maior impacto institucional: a atribuição de prémios no início de cada ano letivo com o intuito de “ (...) valorizar através de atribuição de diplomas aos alunos que mais se destacaram pelos resultados escolares, comportamento e atitudes (...) ” (E3) e a receção aos alunos do 5º ano onde “ (...) está toda a direção presente” (E3). No que se refere à relação com a comunidade envolvente, esta revela ser uma relação positiva na ótica do Diretor do Agrupamento, visto que tal como o próprio afirma “ (...) sabe-se que a escola é uma escola aberta ao exterior, acolhemos muitas pessoas de fora que vêm colaborar connosco” (E3).

O aspeto da abertura ao exterior, foi possível constatar também através da participação em duas reuniões com parceiros tal é referido nos diários de bordo (Anexo A) e como afirma o Diretor do Agrupamento (E3) e onde se conseguiu perceber que o Agrupamento empreende esforços no sentido de articular aquilo que as organizações fazem com as atividades existentes na organização, não só com as turmas de ensino regular mas também com as turmas EFA e dos cursos vocacionais.

Deste modo, ainda numa vertente cultural é possível enquadrar esta organização na perspetiva interacionista apresentada por Barroso (2005a) dado que é uma organização onde se estabelecem diversas relações tanto a nível interno como externo. Porém, não se pode considerar este Agrupamento como uma organização homogénea pois tem presente um vasto conjunto de culturas oriundas de alunos com diferentes nacionalidades. Assim, a própria cultura da escola é algo que se vai construindo gradualmente através dos sentimentos, emoções e símbolos partilhados.

Em suma, a nível cultural, pode-se considerar a organização escolar bastante dinâmica, o que faz com que também seja complexa e única. Cada escola tem a sua forma de lidar com os problemas, em função dos alunos que possui e, portanto, a maneira de solucionar problemas está sempre dependente da forma como esta é percecionada pelos atores envolvidos no processo educativo, o que faz com que, por vezes, se crie um sentimento de incerteza sobre o futuro da organização (Cano, 2003).

### **5.3 Elementos caracterizadores do clima do AE M**

Ao nível do clima escolar foi possível verificarmos que, no que se refere ao processo de tomada de decisão, este tem sempre subjacente um processo de negociação entre todos, uma vez que “ (...) aquilo que é implementado é o resultado de um processo de negociação com base num diagnóstico (...) ” (E3). Neste sentido, procura-se saber a opinião de todos os envolvidos na organização de forma a “ (...) envolver todos no processo de tomada de decisões.” (E3). Um dos exemplos deste processo de negociação a que consegui assistir foi na reunião entre elementos da organização e dois representantes do IGEC, onde se teve de definir metas a atingir no plano de melhoria do Agrupamento e, para tal, teve que existir um processo de negociação entre ambas as partes (Anexo A12).

Parece então que o tipo de clima existente vai ao encontro do tipo de clima participativo descrito por Likert (1961, citado por Zabalza, 1996), dado que os objetivos/assuntos da organização são debatidos entre todos os membros da organização. Em certos aspetos, como por exemplo na equipa de avaliação interna, existe completa autonomia para tomar decisões relativamente ao trabalho a desenvolver (E1, E3). Também a ação dos professores é pautada por um certo grau de liberdade e inovação (coadjuvação no 1º ciclo), visível na implementação de estratégias diversificadas em contexto de sala de aula.

Apesar do clima de participação entre todos os elementos da organização, algumas decisões são tomadas exclusivamente pela direção e vão sofrendo ajustamentos ao longo do ano letivo. Um claro exemplo desses processos prende-se com o encaminhamento dos alunos em casos de indisciplina (GAA e CRE), procedimento que não reúne consenso quanto à sua implementação. Para alguns docentes e funcionários, os alunos, muitas vezes, são simplesmente ‘depositados’ no CRE com tarefas para fazer. Alguns elementos alegam que “este sistema se torna insustentável quando são enviados vários alunos ao mesmo tempo para o CRE” (Anexo A8). Um outro exemplo prende-se com o funcionamento dos intervalos e com a restrição de entradas no CRE durante os mesmos bem como a decisão de encerrar todas as casas de banho no período em que estão a decorrer as aulas (Anexo A22, A27).

Em alguns departamentos parece existir um clima um pouco fechado sobretudo porque existe falta de trabalho colaborativo entre os professores (Anexo A10). Este aspeto foi evidenciado no relatório da IGEC em 2013-2014 quando menciona que “a existência de práticas colaborativas (...) necessita de difusão e de consolidação” (Anexo F8) e mencionado por alguns entrevistados (E1, E2). Sendo assim, parece que existe alguma dificuldade dos professores em interiorizar certos processos, tal como observei, no que diz respeito à prática da supervisão pedagógica imposta pela IGEC já que este também era um dos aspetos negativos evidenciados no respetivo relatório. Um outro exemplo remete para a atividade da EAI, que muitas vezes está dependente dos contributos dos restantes elementos da organização e onde nem sempre existe a esperada colaboração na execução das tarefas, o que é entendido pelos elementos da EAI como revelador de alguma falta de interesse dos colegas em participar ativamente em todas as dinâmicas que ocorrem dentro da escola (Anexo A15).

Quanto ao sistema de comunicação, este é um processo que apresenta algumas lacunas, sendo um dos principais problemas da organização escolar, segundo a perceção de diferentes atores (E3 e Anexo A7). Por um lado, o Diretor do Agrupamento considera que em certos pontos específicos da organização existem problemas de comunicação, sendo o caso mais evidente o da secretaria pois “são sete funcionários muito individualistas, que teoricamente assumem o facto de trabalharem numa equipa, mas que na realidade não é equipa nenhuma, portanto...temos problemas aí de comunicação” (E3). Também entre os assistentes operacionais, apesar do processo de comunicação ser considerado pelo Diretor como sendo mais eficaz, existem alguns problemas em comunicar eficazmente. No caso dos docentes, foi possível presenciar uma reunião entre a Direção e todos os Coordenadores de departamento, onde se discutiu a falta de precisão da informação transmitida

pelas lideranças intermédias pois segundo o Diretor “quanto mais informação pior a qualidade das ações e, por isso, deve-se evitar os ‘ruídos’ da comunicação” (Anexo A8). Para evitar os problemas enumerados, a comunicação é feita preferencialmente por correio eletrónico de modo a que todos tenham acesso à informação no mesmo suporte. O Diretor considera, portanto, que não se pode “estar de maneira nenhuma à espera que os problemas de comunicação sejam resolvidos pela direção” (E3), parecendo deixar alguma dessa responsabilidade na mão dos responsáveis pelas diferentes estruturas e órgãos internos.

Relativamente à problemática da comunicação, também a Coordenadora da EAI e outro elemento da mesma consideram que a “ (...) falha maior que existe nas escolas em geral...é a falta de comunicação e articulação” (E1) e que “há ali uma certa dificuldade na comunicação com a direção” (E2), parecendo que também consideram haver alguma deficiência na comunicação entre a estrutura do topo e as estruturas intermédias.

Para terminar importa salientar que existe um conjunto de fatores que contribuem ou dificultam o sucesso organizacional. No que diz respeito aos fatores que contribuem, o Diretor destaca a necessidade de estar consciente da realidade e dos problemas o que “ (...) não é uma verdade para todos” (E3). Isto implica saber adaptar-se aos contextos e à mudança e concentrar todos os esforços para atingir um objetivo que é, à partida, comum a todos os elementos da organização. O fator que dificulta este sucesso remete para a acomodação à escola, “ (...) não querendo aceitar aquilo que é óbvio... é que os alunos não são o tipo de alunos que eles gostariam de lecionar” (E3). Associa-se, assim, uma outra característica desta organização que se prende com a perceção de que os alunos na sua grande maioria não se sentem motivados (por diversas razões de ordem pessoal, económica, afetiva, entre outros) e não têm grandes expectativas relativamente ao seu futuro e, também, alguns docentes não depositam elevadas expectativas relativamente aos alunos (Anexo A18).



## **Capítulo II - Atividades desenvolvidas**

Neste capítulo apresentamos as atividades desenvolvidas entre Setembro de 2014 e Maio de 2015. No anexo A (diários de bordo) estas atividades encontram-se descritas com maior detalhe. Procuramos ainda, para além da descrição das mesmas, ir apresentando uma reflexão crítica sobre o papel desempenhado enquanto estagiária de Ciências de Educação da área de Administração Educacional.

Para facilitar a leitura, as atividades foram organizadas em função das áreas em que se desenvolveram.

### **1. Atividades desenvolvidas no âmbito da Autoavaliação e Gestão da Organização**

#### **- Apoio à elaboração do Relatório de Autoavaliação 2013-2014:**

Durante os primeiros meses de estágio (Setembro a Dezembro) o trabalho baseou-se essencialmente na definição da estrutura do relatório de autoavaliação relativo ao ano letivo 2013-2014 e na organização de informação necessária para a redação do mesmo. A elaboração do referido relatório é um requisito decorrente da Lei da avaliação de escolas (Lei nº31/2002), correspondendo a uma fase de avaliação interna, complementada ciclicamente com avaliações externas conduzidas por equipas da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). No caso do AEM, a elaboração do relatório é da responsabilidade de uma equipa (equipa de avaliação interna – EAI) constituída por sete elementos do pessoal docente; dois elementos do pessoal não docente; um aluno; um encarregado de educação/pai, o que perfaz um total de 11 elementos nesta equipa (Anexo A25).

Neste contexto, o trabalho prendeu-se com a organização de anexos, legendagem de tabelas e gráficos, preenchimento de tabelas referentes à avaliação do desenvolvimento das ações do plano melhoria TEIP e participação na monitorização das ações. Além disso, também se efetuou uma análise dos resultados escolares dos alunos relativamente ao ano letivo 2013-2014 e uma reflexão sobre a estrutura do Plano Anual de Atividades (Anexo A2; A5; A6).

A participação nesta atividade estendeu-se também à organização dos quatro anexos do relatório de autoavaliação relativos ao grau de concretização das metas gerais contratualizadas para o ano letivo 2013/2014 diz respeito aos seguintes domínios: sucesso escolar na avaliação externa; sucesso escolar na avaliação interna; interrupção precoce do percurso escolar e a indisciplina (Anexo A5).

A par da organização do relatório da EAI, produziu-se ainda um documento para enviar para os cinco departamentos curriculares com o objetivo de dar a conhecer as tabelas do histórico do sucesso escolar de 2011/12 a 2013/2014 nas várias disciplinas (Anexo A8).

A equipa de avaliação interna solicitou a elaboração de um mapa conceptual com o objetivo de divulgar a toda a comunidade educativa as ações desenvolvidas através do programa TEIP. Este mapa conceptual foi afixado num painel no átrio de um dos patamares da escola-sede. Pretendia-se desta forma melhorar o conhecimento geral relativamente ao programa, uma vez que existe a sensação de que a realidade TEIP ainda não está interiorizada.

As atividades desenvolvidas permitiram ficar a conhecer os procedimentos para a elaboração de um relatório de autoavaliação. Percebemos que no AE M em questão é dada bastante ênfase à análise dos resultados escolares (discrepância entre a avaliação interna e a avaliação externa - resultados dos exames nacionais) embora também se problematizem outras questões como é o caso da indisciplina.

Apercebemo-nos que a análise dos dados num processo de autoavaliação, é um processo moroso, que enfrenta bastantes entraves sobretudo na análise estatística dos resultados escolares dos alunos, pelo facto de os professores responsáveis por essa valência não terem formação na área e não saberem como utilizar o *software* de forma rápida e fidedigna de forma a transpor os resultados visíveis nas pautas escolares de final de período para um formato digital (Excel), sem se perder a realidade dos resultados. Assim, por vezes, é necessário verificar pauta a pauta os resultados obtidos pelos alunos o que, para além de despender muito tempo, não se apresenta como um método mais fiável.

## **- Acompanhamento da Formação na área de planeamento educativo e avaliação:**

No presente ano letivo, o AE M decidiu contratar os serviços de uma empresa externa para os auxiliar no processo de autoavaliação, planeamento estratégico e conceção de instrumentos. Esta empresa pretende ajudar a EAI a rever todos os documentos orientadores do Agrupamento (projeto educativo, plano anual de atividades e regulamento interno), disponibilizando formação acreditada a um máximo de 20 pessoas (Anexo A8).

Neste contexto, foi dada a oportunidade de assistir a reuniões entre os órgãos de gestão e equipa de avaliação interna com as representantes da empresa. Na primeira reunião foi possível perceber que será necessário elaborar um projeto de ações de melhoria inicial, através da priorização das ações (três a cinco ações). Para efetuar este processo de priorização, desde logo ficou clara a opção pelo modelo *Common assessment Framework* (CAF). Neste sentido, tem-se em conta quatro critérios: urgência, capacidade, tendência e satisfação (matriz da CAF e da GUT – Gravidade, Urgência e Tendência). O projeto, segundo a porta-voz da empresa, convém ser um documento em formato *Excel* por ser mais fácil de monitorizar. Das 14 ações identificadas para o Agrupamento, só se consideraram quatro como sendo prioritárias e foi sempre dada bastante ênfase por parte da porta-voz à questão da supervisão pedagógica, seja horizontal ou vertical, uma questão à qual a IGEC atribui também grande importância (Anexo F8). A supervisão deverá ter a finalidade de identificar estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes. Outro tópico abordado nesta reunião foi a questão do planeamento estratégico, onde a representante da empresa projetou um cronograma identificando as várias etapas a realizar, nomeadamente as três sessões de formação a realizar (Anexo A8).

Depois da reunião inicial assistimos também à primeira ação de formação prevista. Nesta abordou-se a temática do ciclo de autoavaliação, que é constituído, de acordo com o modelo CAF, pelo diagnóstico organizacional (análise SWOT) através dos seus pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades. Posteriormente, idealizam-se ações de melhoria que melhor se aplicam para minimizar as problemáticas diagnosticadas.

No que diz respeito ao planeamento estratégico da autoavaliação determinou-se que será fundamental construir um plano de comunicação para a divulgação do plano de ações de melhoria e explicar a forma de implementação do mesmo aos vários atores da comunidade educativa. Quanto

às ações de melhoria identificadas, cada uma será resumida numa ficha de planeamento (Anexo A12).

Durante o desenvolvimento da atividade da formação e acompanhamento do trabalho da EAI foi possível constatar que as opiniões dentro da própria organização são diversificadas, uma vez que não houve consenso quanto à priorização das ações. Nem todos têm a mesma perspetiva sobre as prioridades que o Agrupamento deve enfatizar. Foi ainda possível verificar que a comunicação é um processo que enfrenta algumas dificuldades dentro da organização, sendo considerado um dos principais problemas da escola (Anexo A7).

Na definição das metas a atingir pelo Agrupamento durante o presente ano letivo e os próximos, existiu um processo de negociação entre os membros da IGEC e os membros da organização escolar com vista a estabelecer um acordo, onde se verificou a existência de flexibilidade por parte dos elementos da IGEC e onde o processo de negociação decorreu de forma natural e subtil.

#### **- Apoio à elaboração do Relatório semestral e plurianual TEIP 2014-2017:**

No 2º e 3º período (janeiro a maio), as atividades desenvolvidas debruçaram-se em grande parte na produção do relatório semestral e plurianual TEIP e na construção do plano de melhoria. Os relatórios semestrais pretendem dar a conhecer os resultados da execução do plano TEIP numa fase intermédia. Faz parte da avaliação do plano TEIP a elaboração anual de um documento onde são apresentados os resultados decorrentes da sua implementação e onde são dadas orientações para o futuro.

Os eixos contemplados no relatório são: 1) apoio à melhoria das aprendizagens; 2) prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; 3) gestão e organização; 4) relação escolas-famílias-comunidades e parcerias. Cada um destes eixos apresenta várias ações que estão esclarecidas mais à frente neste relatório. A participação nesta atividade também se focou numa análise dos dados estatísticos, comparando com o ano letivo de 2013/2014, por ciclo, as oscilações superiores ou inferiores a 10% no número de alunos com níveis positivos. No seguimento desta observação, elaborámos comentários/observações que foram introduzidas nas respetivas grelhas disponibilizadas numa plataforma de preenchimento pela DGE (Anexo A26).

Quanto ao relatório semestral, colaborámos no preenchimento de alguns dados, como por exemplo, o número de alunos sem negativas durante o 1º período (do 1º ao 3º ciclo) (Anexo A22).

Já no que se refere ao plano de melhoria plurianual TEIP, tendo em conta as orientações fornecidas pela DGE para a sua consecução, foi necessário elaborar uma estrutura diferente da até então adotada. Assim, a EAI ficou responsável por organizar o documento (capa, índice, tabelas, entre outros) e por auxiliar a Prof. L no preenchimento das fichas para cada ação empreendida (cerca de 15 fichas). Para além disso também procedemos ao levantamento dos dados que eram necessários para completar o documento.

O documento relativo ao plano plurianual estrutura-se em duas partes: PARTE I - 1. Caracterização da Unidade Orgânica; 2. Contextualização/Caracterização (2.1 - caracterização da população escolar; 2.2 – parcerias/projetos que colaboram em ações desenvolvidas pelo Agrupamento; 2.3 – caracterização dos recursos humanos do Agrupamento); 3. Diagnóstico; 4. Identificação das áreas de intervenção prioritária e 5. Metas. Na PARTE II: 6, Ação Estratégica (6.1 – ações de melhoria a implementar; 6.2 – Cronograma das ações); 7. Monitorização e avaliação; 8. Plano de Capacitação (Anexo A28; A29).

O trabalho realizado possibilitou um melhor conhecimento do programa TEIP em si e dos seus objetivos, ficando com uma perspetiva mais exata daquilo que é solicitado às escolas quando estão inseridas nesta realidade. Foi possível verificar que os elementos da organização têm sempre imensas dúvidas sobre os procedimentos necessários à concretização dos relatórios, nomeadamente no preenchimento de dados que são solicitados pela DGE. Pessoalmente, por vezes, tornava-se um pouco confuso compreender a relação que existia entre estes relatórios TEIP e o plano de melhoria do Agrupamento, parecendo que não havia articulação e a necessária justaposição pois trata-se de uma entidade única em que os processos devem ser complementares. Assim, parece-nos que estes são procedimentos que no que toca aos planos de melhoria e respetiva avaliação, ainda não estão bem consolidados dentro da própria organização.

#### **- Apoio à elaboração do Plano de Melhoria 2014-2017 do AE M:**

No seguimento da formação disponibilizada por uma empresa foi definido que seria necessário elaborar um plano de ações de melhoria, através da priorização de áreas/ações a implementar.

Contudo, como o Agrupamento foi avisado que a IGEC iria efetuar visitas à escola-sede numa perspetiva de acompanhamento da ação educativa, uma vez que no ano letivo anterior o AE M obteve classificações de suficiente em todos os domínios, a ideia inicial de elaborar um plano de ações de melhoria foi desenvolvida em paralelo com o Plano de Melhoria que a IGEC pretendia, ou seja, acabou por existir uma fusão entre os dois planos (Anexo A11), como aliás parece ser o desejável

Após a identificação das áreas de maior fragilidade do Agrupamento (estratégias pedagógicas e dinâmicas de sala de aula; lideranças intermedias; supervisão pedagógica; resultados escolares dos alunos; participação dos alunos e indisciplina) concluiu-se que será necessário intervir em diversas áreas (Anexo A11), tendo ficado definidas as ações que passamos a descrever:

**Ação 1** - reflexão sistemática sobre os resultados escolares e avaliar o impacto das estratégias pedagógicas, através de várias atividades que têm como meta melhorar em 5% os resultados dos alunos em cada disciplina comparativamente aos resultados obtidos no ano anterior. Os responsáveis por esta ação serão: Direção, EAI, Coordenadores de departamento, Coordenadores de diretores de turma e diretores de turma. A monitorização será feita ao longo da implementação das atividades por parte dos responsáveis da ação, de forma a assegurar o cumprimento do objetivo e da meta prevista.

**Ação 2** – acompanhamento e supervisão do trabalho docente, dadas as seguintes fragilidades: inexistência da supervisão e acompanhamento da prática letiva em sala de aula e as estratégias pedagógicas e dinâmicas de sala de aula. Nesta ação serão efetuados processos de supervisão vertical (por parte do coordenador) e horizontal (entre pares). O objetivo era conseguir até ao final do 2º período que entre 25- 50% dos docentes por departamento tenham efetuado a supervisão horizontal. A monitorização é efetuada pelos responsáveis da ação, ou seja a Direção e os Coordenadores de departamento.

**Ação 3** – planeamento estratégico, dada a abrangência e sustentabilidade do processo de autoavaliação que são vistos como fragilidade. Neste caso o objetivo foi elaborar um plano de ações de melhoria do Agrupamento de 2014 a 2017; divulgar e implementar o plano de ações de melhoria bem como monitorizar e avaliar a eficácia das respetivas ações. Foi necessário reformular o plano já existente de modo a que na segunda quinzena de 2015 se conseguisse alcançar os objetivos acima referidos. Os responsáveis restringem-se à EAI e Direção.

**Ação 4** – atuação pedagógica ao nível do comportamento dos alunos. Esta ação deve-se à fraca participação dos alunos na vida da escola e aos comportamentos de indisciplina. Pretende-se prevenir esses comportamentos bem como envolver os alunos na vida da escola. Para tal, a IGEC apresentou como meta a realização de três assembleias por período letivo. As atividades pretendem envolver o delegado e subdelegado junto dos colegas; dinamizar as assembleias de turma no âmbito da disciplina de formação cívica; dinamizar assembleias de delegados e subdelegados; avaliar por parte da Direção, Coordenadora de diretores de turma e diretores de turma a eficácia das atividades previstas. Os responsáveis para além da Coordenadora de diretores de turma e os próprios diretores de turma, serão os Coordenadores de estabelecimento/Direção e a Coordenadora do GIPS (Gabinete de Intervenção Psicossocial). Com tudo isto, pretende-se reduzir em 15 % a aplicação de medidas sancionatórias e corretivas aos alunos, no 2º e 3º período letivo por comparação com o ano anterior.

A EAI ficou responsável pela primeira e terceira ação. Neste sentido, foi fundamental o trabalho de preenchimento das grelhas respetivas a estas ações que têm como objetivo promover a reflexão sistemática sobre os resultados escolares e elaborar o plano de ações de melhoria do Agrupamento para 2014-2017, bem como divulgá-lo e definir o dispositivo para avaliar a sua eficácia.

Esta atividade foi das mais enriquecedoras porque conseguimos aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura em Ciências da Educação, aprofundadas no mestrado em Administração Educacional, relacionados com a questão do planeamento educativo, conceção de instrumentos de monitorização e de documentos orientadores da ação educativa. Foi possível perceber a dificuldade que certos docentes ainda têm em interiorizar alguns processos, mais especificamente o processo de supervisão, notando-se alguma incerteza/dúvida e desconfiança à entrada de pessoas em sala de aula para observar. Muitos consideram que não será isto que levará à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares (Anexo A11).

#### **- Participação na Reunião Micro Rede TEIP:**

O AE M está integrado numa microrrede TEIP que visa estimular o trabalho interinstitucional entre três AE TEIP. Apoiados pelo mesmo perito externo, os três AE apresentam características semelhantes ao nível da sua estrutura e níveis de ensino que integram. Trata-se de um projeto pioneiro na região de Lisboa, iniciado no ano letivo anterior ao estágio realizado, e que visa a

partilha de práticas, a reflexão conjunta e a potenciação dos recursos humanos. No âmbito desta rede já se realizaram oficinas de formação com professores dos três AE; as equipas de Técnicos têm organizado encontros regulares e dinamizaram formação dirigida aos assistentes operacionais dos três AE (Anexo A17).

Durante o 1º período realizou-se uma reunião microrrede TEIP onde estiveram presentes os diretores do três AE e respetivos coordenadores TEIP, a perita externa e as três estagiárias que acompanham cada um dos AE. Nesta reunião abordou-se a questão da realização de um Seminário no IE-UL, onde durante a manhã serão convidados diferentes oradores e à tarde realizar-se-ão dinâmicas com a apresentação das características dos Agrupamentos. Falou-se ainda da linha de atuação da microrrede que deve centrar-se em pontos essenciais: 1) na formação para os professores com o intuito de reforçar a intervenção das lideranças intermédias; 2) na articulação dos técnicos de serviço social e psicologia com as restantes estruturas das escolas para rentabilizar a qualidade de vida dos alunos; 3) e na partilha e envolvimento através do reconhecimento da comunidade da microrrede e, por fim abordou-se ainda a questão de uma candidatura conjunta para o programa Erasmus +. É importante referir que os vários diretores mencionaram que a formação em supervisão e a observação de aulas tem vindo a ser uma mais-valia para desmistificar alguns conceitos errados, facilitando também a diminuição de alguma resistência por parte dos docentes.

Averiguamos que, efetivamente, é no pré-escolar e 1.º ciclo que estão concentrados a maioria dos esforços e para onde são canalizados a maior parte dos recursos.

Na minha perspetiva a existência de uma microrrede é, sem dúvida, uma mais-valia onde se podem partilhar experiências e aprendizagens que poderão servir de inspiração a outras escolas. Se um programa ou projeto correu bem, por que não tentar numa outra escola com características idênticas? Nesse sentido, também foi discutido nesta reunião que a microrrede pode ser um modelo de apoio interinstitucional para o futuro e servir de exemplo a outras escolas. A questão fundamental assenta em como rentabilizar esta microrrede? Poderá ser rentabilizada através dos recursos TEIP de que dispõe, que contribuem para a melhoria da qualidade de vida de muitos alunos (apoios, projetos, etc.).



### **- Participação nas Reuniões semanais da EAI:**

Todas as semanas existiam reuniões (quintas-feiras entre as 14:30h e 17h) entre os vários elementos da equipa de avaliação interna. Nestas reuniões eram debatidos assuntos correntes do dia-a-dia da escola bem como alguns assuntos relacionados com as restantes atividades aqui descritas. Por cada reunião era produzida uma ata que explicita o trabalho desenvolvido pela EAI. Foram reuniões muito importantes, pois existiram vários momentos de partilha de ideias e reflexão sobre diversas temáticas que contribuíram não só para esclarecer alguns aspetos relacionados com a organização e gestão da escola como também para refletir e melhorar o próprio desempenho da EAI (Anexo A2 a A30).

### **- Participação em Reuniões com a IGEC:**

No presente ano letivo a escola sede do AE M recebeu, por duas vezes, a visita de inspetores da IGEC. Estas visitas tiveram como objetivo acompanhar a ação educativa e devem-se, essencialmente, ao facto do AE M ter obtido classificação suficiente no último relatório de avaliação externa nos diferentes domínios. A primeira visita ocorreu em Novembro e a segunda em meados de Fevereiro (Anexo A11; A20).

Na sequência das referidas visitas, no âmbito do plano de acompanhamento da ação educativa desencadeada pela IGEC, foi possível assistirmos a duas reuniões entre os representantes do AE M e os inspetores. No que entendemos ser uma perspetiva formativa da IGEC, onde se procurou acompanhar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelo AE M, a equipa inspetiva propôs um plano de melhoria que foi ao encontro do que já estava delineado no plano de ação de melhoria e, portanto, os processos empreendidos convergem todos para o mesmo sentido, o que garante ao AE M maior coerência nos processos implementados.

Também a questão da supervisão foi invocada nas reuniões referidas anteriormente, com o intuito de ressaltar que o objetivo da supervisão é identificar práticas pedagógicas e a partilha de ideias, ou seja não deve ter um carácter avaliativo mas sim uma vertente pedagógica e de reflexão dos problemas existentes dentro da escola. (Anexo A11).

A atividade desenvolvida permitiu-nos compreender a ação que a IGEC tem nas escolas e de que forma contribui para o aperfeiçoamento dos procedimentos/processos dos Agrupamentos de

Escolas. Apesar de estar associada uma conotação negativa das visitas da IGEC à escola, perceptível a partir de algumas conversas informais, os elementos da organização reconheceram a mais-valia deste tipo de intervenção, pois permitiu uniformizar e consolidar práticas essenciais para a melhoria do serviço educativo prestado (E1, E3).

#### **- Reunião com a perita externa do AE M:**

Para além das reuniões semanais da EAI, esta equipa conta também com o apoio de uma docente do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O papel desta Professora remete-nos para a ideia do amigo crítico, uma vez que é alguém que aconselha os elementos da organização sobre determinados aspetos da organização e gestão e dos procedimentos a adotar.

Numa das reuniões a que assistimos foram dadas várias sugestões de tarefas/função que poderia realizar enquanto estagiária tais como: monitorização de atividades; colaboração na biblioteca digital; análise de questionários; divulgação das ações TEIP (mapa conceptual). Este apoio foi fundamental porque nos apercebemos que a escola não estava ciente do papel que um técnico/mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Administração Educacional pode ter e em que aspeto pode colaborar, havendo alguma dificuldade inicial em atribuir tarefas. Pensamos que esta dificuldade inicial se deva à falta de conhecimento sobre o nosso perfil profissional e à presença pouco habitual destes técnicos no AE M, como foi referido. Neste sentido, sentíamos a necessidade de sugerir tarefas a executar, onde o contributo pessoal pudesse ser um contributo válido, possuidor de conhecimentos e competências adquiridas (Anexo A5). Este desconhecimento do perfil do especialista na área de Administração Educacional obriga-nos a ser proactivas, a procurar oportunidades onde aplicar e desenvolver conhecimentos e competências e, simultaneamente, estar permanentemente atenta às necessidades das equipas com que trabalhamos e do AE M, de uma forma geral.

Para além das questões já referidas também foram debatidos outros temas durante a reunião, tais como:

- A importância de envolver os pais nas atividades da escola/formação para os EE, apesar de nas turmas vocacionais já se estar a trabalhar mais no sentido de trazer os pais à escola;

- No 1º ciclo, referiu-se a necessidade de começar a implementar ações de sensibilização para os pais, em torno de questões simples como a ausência de comportamentos e hábitos de vida saudáveis do sono e alimentares bem como padrões e hábitos de estudo.

- Em relação ao fenómeno da indisciplina foi discutida a necessidade dos professores serem coerentes no que diz respeito à implementação das regras de sala de aula.

Um outro aspeto em que a Professora do Instituto deu conselhos foi na estrutura do Plano de Melhoria que deve ser constituído por: uma caracterização do AE M (através de documentos como PEA, Relatórios TEIP, entre outros); diagnóstico; identificação das áreas prioritárias; identificação das ações, responsáveis pelas mesmas, definição de um cronograma, seleção de atividades e nomeação de uma equipa operacional; criação de dispositivos de monitorização e avaliação de cada ação (metas e indicadores); elaboração do plano de formação (análise de necessidades e formação/plano de formação – inserir os pais em ações de sensibilização) (Anexo A17).

Numa outra reunião falou-se da necessidade de valorizar no âmbito do processo de avaliação, outros aspetos para além dos resultados escolares dos alunos, reconhecendo a importância das atividades de enriquecimento pessoal e social, cultural, artístico e desportivo, entre outros. Aqui, também surgiu a questão de saber como é que esta equipa se vai organizar no próximo ano letivo (será necessário a constituição de uma equipa TEIP? Ou será pertinente alargar o número de elementos que constituem a EAI?). Todas estas questões ficaram em aberto e serão necessárias discutir com a própria Direção do Agrupamento (Anexo A27).

#### **- Colaboração na Análise estatística dos resultados escolares:**

A análise dos resultados escolares é uma tarefa realizada pela EAI em diversos âmbitos: para a elaboração do relatório anual de autoavaliação do Agrupamento; para análise, no final de cada período, em sede de departamento e conselho pedagógico e para a execução do relatório semestral e anual TEIP. (Anexo A16).

No final de cada período foi necessário elaborar tabelas relativas às taxas de sucesso do 1º, 2º e 3º ciclo. Estes dados foram posteriormente entregues à coordenadora de departamento/coordenadora dos diretores de turma para divulgação junto dos restantes colegas (Anexo A16).

Relativamente ao trabalho com o relatório semestral TEIP, foi essencial contabilizar o número de alunos que ultrapassaram o limite máximo legal de faltas injustificadas a pelo menos uma disciplina no 1º período para as turmas do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano). De seguida, foi possível preencher alguns aspetos nos quadros do relatório, mas surgiram algumas dúvidas mais especificamente no que se refere aos cursos vocacionais: deve-se ou não contabilizar os cursos vocacionais para os quadros dos relatórios? Esta é uma questão que não reúne unanimidade já que estes têm um sistema de avaliação diferente do ensino regular. Uma vez que a turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA) conta para esta contagem estatística dado que são submetidos a exame nacional de português e matemática, surgiu esta dúvida relativamente aos cursos vocacionais (Anexo A24).

Em termos profissionais, esta atividade envolveu trabalhar muito com o programa *Excel* do *Office*, contribuindo para aprofundar conhecimentos nesse mesmo programa, pois era algo com que não estava muito familiarizada e nesse sentido foi uma mais-valia e uma aprendizagem útil para o futuro.

#### **- Apoio à reestruturação do Plano plurianual de atividades (PPA) e Plano anual de atividades (PAA):**

O Plano anual e plurianual de atividades são “documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto-Lei nº 75/2008). Como tal, são importantes instrumentos para o exercício da autonomia dos Agrupamentos de Escola. Estes planos devem demonstrar o modo como o Agrupamento resolve traçar o caminho para alcançar os objetivos definidos no PEA. Para tal, deve ser um documento coerente e articulado, elaborado a partir dos contributos das várias estruturas/instâncias do Agrupamento.

No âmbito destes planos, numa primeira fase, o Diretor do AE M solicitou que se fizesse um esboço de um novo “perfil” do plano de atividades do Agrupamento. Em conjunto com a Técnica de Serviço Social, foi necessário selecionar e propor as atividades consideradas efetivamente pertinentes para o Agrupamento, tendo em conta o Projeto Educativo. Excluíram-se, por recomendação do Diretor, todas aquelas atividades que se restringem apenas a uma determinada turma e, para tal, voltámos a analisar as várias grelhas disponibilizadas pelos departamentos relativamente às atividades a incluir no Plano de Atividades (Anexo A9).

Inicialmente o Diretor do AE M decidiu que de Plano Anual de Atividades passaria a Plano Plurianual de Atividades (PPA) já que iria abranger mais do que um ano letivo e portanto não seria anual (Anexo A10). No entanto, após algum debate entre a EAI e a Direção chegou-se à conclusão que tal como menciona o Decreto-Lei nº75/2008 é necessário existir tanto um plano anual como plurianual de atividades (Anexo A30).

Da análise dos contributos dos diferentes departamentos, reparámos que existe alguma incoerência, sobretudo no que diz respeito ao pré-escolar e 1º ciclo, visto que não têm nem o mesmo aspeto a nível formal do documento, nem o conteúdo se enquadra na lógica dos restantes.

Conseguimos delinear uma nova grelha do plano de atividades, em formato *Excel*, dividindo por ciclos, atividades, calendarização, intervenientes/responsáveis, parcerias, eixos do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), entre outros aspetos (Anexo F4).

Numa segunda fase, dado que os vários departamentos não concordaram com o novo formato do plano de atividades, a EAI ficou encarregue de apresentar uma nova proposta/modelo tanto para o PPA como para o PAA, esclarecendo-se a noção de que estes documentos não são efetivamente a mesma coisa. Neste contexto, em conjunto com a Dr.<sup>a</sup> F e com o Diretor, promoveu-se uma reunião, onde se falou sobre o PPA e as alterações que serão necessárias introduzir dadas as sugestões do conselho geral e pedagógico (Anexo A13).

A conclusão da atividade acabou por ficar em aberto pois até ao fim do mês de maio a situação relativa ao formato do plano anual e plurianual de atividades ainda não estava totalmente esclarecida. No entanto, nessa mesma semana, conseguimos ainda colaborar com a coordenadora da EAI e a Prof. L na proposta a apresentar às Coordenadoras de departamento relativamente ao plano plurianual e anual de atividades. Neste sentido, estivemos a organizar o documento, fazendo uma pequena introdução/contextualização sobre o PPA e PAA, seguido de duas grelhas – uma para as atividades e outra para os projetos do Agrupamento. Estas grelhas contêm várias informações tais como: a que eixo do PEA corresponde cada atividade; o público-alvo; o responsável pela atividade e outros intervenientes; e quais os instrumentos utilizados para a monitorização de cada atividade (Anexo A31).

Desta atividade podemos concluir que a definição de plano anual e plurianual de atividades era algo que não estava bem esclarecido neste AE M e que surgiam sempre imensas dúvidas acerca da

forma como estes se devem estruturar. Foi ainda possível constatar que existem dúvidas relativamente ao rigor da linguagem utilizada, por exemplo: o que se entende por periodicidade não segue a mesma linha de pensamento; é necessário definir-se o que se entende por projeto e clarificar o que é a monitorização dos projetos. No que se refere às atividades, os departamentos, em muitos casos, limitavam-se a descrever as atividades executadas e não analisavam os aspetos positivos e negativos e os respetivos motivos da não realização de alguma atividade (Anexo A22).

Em termos profissionais, esta atividade foi muito rica, visto que envolveu um grande trabalho em equipa com diferentes profissionais de diferentes áreas e com experiência e perspetivas diversificadas e onde foi possível aprofundar competências como a capacidade de síntese e de reflexão/partilha de ideias.

#### **- Acompanhamento do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA):**

O Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) é um espaço que tem como função acolher os alunos que recebem ordem de saída de sala de aula por motivos disciplinares. Assim, pretende promover atitudes responsáveis em sala de aula, de modo a garantir as condições facilitadoras de ensino-aprendizagem e incentivar os alunos ao cumprimento das regras do Regulamento Interno da Escola.

Numa fase inicial do estágio tivemos acesso a vários documentos nos quais se inclui a ficha de ocorrência do GAA. Apesar de não realizar o atendimento dos alunos neste serviço, pois era algo efetuado pelas estagiárias de serviço social, foi permitido assistir ao atendimento de alguns alunos. Neste espaço tenta-se compreender por que razão o aluno foi expulso da sala de aula, identificam-se casos mais graves como casos de carência alimentar, falta de higiene, situações de violência doméstica, entre muitos outros (Anexo A5).

Esta atividade contribuiu para conhecer uma outra área e dinâmica existente na organização e compreender como se tenta acompanhar os alunos com vista à melhoria dos comportamentos e atitudes destes. Foi importante para aprender certas técnicas de abordagem aos alunos e de interação com os alunos e verificar a eficácia do instrumento de registo adotado.

### **- Análise Questionários em colaboração com outra Estagiária:**

Em conjunto com outra estagiária da área de Serviço Social foi-nos dada a função de analisar questionários efetuados ao 7º ano e que refletem as perceções dos alunos relativamente à escola, aos professores, aos colegas e a si próprios. Para além disto, incluem dados sociodemográficos que permitem caracterização a público-alvo. Apesar de não ficar concluída, esta atividade revelou alguns dados interessantes e que a Direção certamente terá em consideração. (Anexo A9;A10). Foi interessante conjugar pontos de vista e trabalhar com uma pessoa de outra área numa perspetiva interdisciplinar.

### **- Participação na reunião de Conselho Pedagógico:**

Em novembro realizou-se uma reunião de Conselho Pedagógico (CP) onde estiveram presentes os Coordenadores de departamento, representante do CRE, Psicóloga, Coordenadora pré-escolar e 1º ciclo, Subdiretor e Diretor. Primeiramente, o Subdiretor leu a ata do anterior CP e informou os elementos presentes que as próximas reuniões a realizar (Anexo A8).

De seguida, o Diretor apresentou a seguinte ordem de trabalhos para esta reunião, a discussão do Plano Anual de Atividades; Projetos Educativos Individuais (PEI); outros assuntos.

Relativamente ao primeiro ponto, o Diretor informou que a direção iria reunir todos os conteúdos disponibilizados pelas Coordenadoras de departamento a fim de elaborar um único documento para posteriormente ser novamente partilhado para as coordenadores efetuarem as devidas alterações. Neste ponto foi ainda abordada a problemática da comunicação que existe no Agrupamento, mais especificamente no que se refere à informação que as Coordenadoras transmitem aos seus pares pois, segundo o Diretor, quanto mais informação pior a qualidade das ações e, por isso, deve-se evitar os “ruídos” na comunicação. Para além disto, o Diretor chamou a atenção para a necessidade de se fazer o retrato mais fiel das turmas, daí a importância das reuniões intercalares com o objetivo de caracterizar a turma ao nível dos seus pontos fortes e fracos (Anexo A8).

No que se refere ao segundo ponto da reunião, o Diretor apenas enumerou os alunos abrangidos por um projeto educativo individual.

Por fim, no terceiro ponto, o Diretor comunicou que serão contratados os serviços de uma empresa para auxiliar a equipa de avaliação interna a rever todos os documentos orientadores do Agrupamento (projeto educativos, plano anual de atividades e regulamento interno) e disponibilizará formação a um máximo de 20 pessoas (formação acreditada). Salientou-se o facto de ser importante combater o insucesso escolar pois é possível que a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) se desloque de novo à escola, no final do ano letivo. Para finalizar, o Diretor lembrou ainda que serão necessárias várias aulas complementares no 2º e 3º ciclo. Estas aulas são de carácter obrigatório e em alguns casos será o próprio professor da disciplina a lecioná-las, mas caso não seja possível virá outro professor que deve articular a matéria com o professor da disciplina, não interferindo na matéria que se está a lecionar no momento, ou seja, o professor suplementar dará os conteúdos atrasados. Será necessário alertar os pais para esta nova realidade, que se manterá pelo menos até ao carnaval (Anexo A8).

#### **- Participação em Reuniões com parceiros:**

Em setembro de 2014 e em maio de 2015 existiu a oportunidade de assistir a reuniões entre representantes da organização escolar e representantes dos parceiros locais.

A primeira reunião foi essencialmente para debater assuntos relacionados com verbas para as atividades a desenvolver no ano 2014/2015. Foram surgindo diversas ideias de atividades e pessoas/contactos pertinentes para apoiar áreas como o ambiente, teatro, piscina e transportes (Anexo A1). Desde logo, este primeiro contacto permitiu conhecer as dinâmicas que existem entre a escola e as instituições externas e que para chegar a um consenso existe todo um processo de negociação.

A segunda reunião, envolveu um representante da “Rede Emprega”, – Fundação “Agha Khan” e uma representante do programa “Escolhas”, a Coordenadora TEIP, uma professora das turmas de Educação e Formação de Adultos e a Técnica de Serviço Social. Esta reunião teve como propósito perceber os potenciais projetos/dinâmicas onde se poderiam integrar as turmas de EFA com o objetivo, também, de os integrar em estágios em empresas que estão incluídas na “Rede Emprega” (Anexo A30). Esta atividade revelou ser bastante rica pois permitiu conhecer como se gerem as atividades entre a escola e as entidades externas, perceber as dinâmicas negociais, os sistemas de comunicação, etc.



## **2. Outras atividades desenvolvidas**

### **- Colaboração na biblioteca/Centro de recursos educativos e Ludoteca:**

Durante todo o estágio, a grande maioria do tempo dentro da organização foi passado no centro de recursos educativos/biblioteca escolar. Neste espaço existiu o apoio a algumas atividades como: arrumar os livros nas estantes, fazer e colocar quotas em livros novos; apoiar o trabalho dos alunos nos computadores sempre que era solicitada ajuda; acompanhamento semanal de um aluno com necessidades educativas especiais; apoio no planeamento e organização de atividades; controlo das entradas e saídas, durante o intervalo, neste espaço; elaborar cartões da biblioteca; inscrever alunos na base de dados; elaboração de grelhas de planificação de atividades para o CRE/Sala polivalente; entre outros (Anexo A1 a A32).

Inicialmente a intervenção no CRE baseou-se somente na observação do funcionamento deste espaço, sendo dado algum apoio aos alunos nas inscrições nos computadores e a procurar livros. Nesta fase, ficamos a conhecer as regras básicas de funcionamento da biblioteca e conhecemos também o sistema de catalogação/cotas dos livros, colaborando na organização dos livros.

Para além do CRE, também existiu uma colaboração no espaço da ludoteca onde a função principal era a vigilância de alguns alunos que não tinham aulas por falta de professores e numa fase em que ainda não tinham sido atribuídas outras tarefas.

Esta atividade foi a que possibilitou um contacto mais direto com alunos e nesse sentido foi muito importante, uma vez que qualquer pessoa que trabalhe numa escola deve saber relacionar-se com crianças/jovens. Foi possível realizar novas aprendizagens, nomeadamente no que diz respeito ao sistema de catalogação dos livros numa biblioteca escolar; percebemos que o CRE é um espaço fundamental para os alunos desta escola, uma vez que é o espaço onde passam mais tempo nos intervalos; aprendemos que as bibliotecas promovem e desenvolvem atividades de extrema importância para o enriquecimento pessoal e académico dos alunos. Em suma, a biblioteca é vista como um espaço central dentro desta organização e uma das estruturas que mais atividade promove para os alunos fora do espaço da sala de aula.

## **Capítulo III - Projeto de investigação**

Ao longo do estágio, como se percebeu no capítulo anterior, as atividades realizadas centraram-se essencialmente no apoio ao processo de autoavaliação do Agrupamento. Ao trabalhar com os elementos da EAI foram surgindo várias questões e inquietações sobre o processo de avaliação de escolas. Daqui surgiu a oportunidade de aprofundar mais sobre o processo de avaliação de escolas.

A temática da avaliação da escola tem vindo a ganhar relevância no campo educacional, sobretudo com o aumento da autonomia atribuída às escolas e com as políticas de descentralização e, mais recentemente, pelo desenvolvimento de políticas centradas nas políticas de avaliação das escolas, como vimos no capítulo I. No entanto, parece existir um paradoxo ou uma tensão acerca da articulação entre as várias formas de avaliação, dada a pluralidade de solicitações que têm surgido com a evolução das políticas de avaliação das escolas e nesta escola, especificamente, decorrente do próprio Programa TEIP. Neste sentido, a avaliação da escola constitui uma dimensão importante no campo da Administração Educacional.

Para compreendermos melhor todas as dinâmicas que estão inerentes ao processo de autoavaliação de escolar, consideramos pertinente analisar os dispositivos e mecanismos de que as escolas dispõem para conseguir compreender se predomina uma regulação institucional/ controlo ou uma regulação autónoma/emancipatória e social.

### **1. Identificação da problemática e do campo de estudo**

O estudo realizado está relacionado com os processos de autoavaliação no AE M inserido no Programa TEIP 3. Neste sentido, pretendemos compreender de que forma os processos de autoavaliação são implementados na organização, isto é, de que forma o AE M interpreta os normativos que regulamentam a avaliação das escolas e como operacionaliza os mecanismos de autoavaliação. Para compreender estes processos de autoavaliação consideramos também importante compreender como se articulam as diferentes estruturas da escola, nomeadamente a equipa de autoavaliação e a equipa responsável pela implementação do Plano de Melhoria TEIP. Neste contexto, algumas das questões que orientam o estudo são: quais os mecanismos de autoavaliação do AE? Como surgem e são percecionados pelas diferentes estruturas de gestão do AE? Que objetivos são atribuídos ao processo de autoavaliação? Que sentido/significado os atores

envolvidos atribuem a este processo? Quais as lógicas de ação presentes? E quais os contributos destes processos para a autorregulação do Agrupamento?

É importante explorar e estudar as questões acima mencionadas visto que a autoavaliação é um processo desenvolvido pelos atores internos numa lógica de regulação interna como o objetivo de apoiar o processo de tomada de decisão, tendo como finalidade última a melhoria do serviço educativo prestado pelo AE. Este processo tem ainda uma outra finalidade que se prende com a prestação de contas à tutela, sendo complementada pela etapa da avaliação externa das escolas cujas preocupações ou objetivos nem sempre são totalmente coincidentes com as lógicas de ação do AE como veremos ao longo do trabalho.

Outra problemática associada à autoavaliação prende-se com a falta de formação das equipas de avaliação para efetuar tarefas relacionadas com a avaliação, tal como foi referido pelos elementos da própria equipa. Neste sentido, o E1 considera que “todos nós precisávamos de formação. Porque como eu lhe digo estamos a fazer muita coisa com base no que achamos, da nossa interpretação das coisas e se calhar não é a correta”. Na mesma linha de pensamento, o E2 afirma que “não estou nada preparada para isto”. Dada esta problemática, como referi anteriormente, o Diretor do Agrupamento sentiu a necessidade de “pela primeira vez disponibilizar formação à equipa através da contratação de uma empresa da especialidade” (E3).

Face ao exposto, parece ser evidente o interesse em estudar o contributo e os dispositivos da avaliação para a melhoria dos processos de organização e gestão escolar; desenvolvimento curricular; práticas pedagógicas, entre outros.

Para o presente estudo importa sobretudo compreendermos o processo de autoavaliação da organização em questão e tentar perceber em que medida este processo contribui para o desenvolvimento organizacional, bem como quais os significados que os atores envolvidos atribuem a este processo. Para tal foram definidos três eixos de análise: eixo um – caracterizar os dispositivos de autoavaliação existentes no Agrupamento; eixo dois – compreender os modos de regulação inerentes à política de avaliação de escola; e eixo três – conhecer as lógicas de ação inerentes aos processos de autoavaliação do Agrupamento.

## 2. Enquadramento teórico e conceptual

### 2.1 A avaliação da organização Escolar

A **avaliação** é um processo intrínseco no quotidiano dos seres humanos. Enquanto prática social, a avaliação não pertence exclusivamente ao domínio científico, pois avaliar é algo que todos nós, fazemos espontaneamente nas diferentes situações. Ou seja, observamos o que nos rodeia, experienciamos e tecemos considerações valorativas sobre uma infinidade de objetos ou acontecimentos. Estando implícita a qualquer ação racional, a avaliação é, segundo Santos (1993), imprescindível para conhecer e melhorar o que se faz.

O termo avaliação tem sido discutido sob diversos ângulos, apresentando-se como um conceito polissémico aplicado a várias esferas da vida social. Neste sentido, Scriven (1991:139) refere-se à avaliação como o “processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo”. Já Barbier (1990, citado por Alaíz et al, 2003:9) afirma que a avaliação é “um acto deliberado e socialmente organizado que termina na produção do juízo de valor”. Estamos perante diferentes funções dos processos avaliativos. Com efeito, é importante referir que a avaliação pode ter subjacente uma variedade de propósitos, tal como afirma Fernandes (2007), dos quais se destacam: a) apoiar a tomada de decisões; b) servir a prestação pública de contas; c) melhorar as práticas e procedimentos numa dada organização; d) compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; e e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social.

Partindo das ideias referidas, também a organização escolar necessita de se apoiar em processos avaliativos que determinem a eficiência, eficácia e, em termos gerais, a qualidade do desempenho da escola em diversos aspetos: na aprendizagem dos alunos; nas relações existentes entre as diferentes estruturas de uma escola; na comunicação entre o topo hierárquico e a base bem como a relação entre pares, entre outros aspetos. Neste sentido, a avaliação de escolas poderá ser desenvolvida em torno de dois polos: a autoavaliação efetuada por cada instituição escolar (avaliação interna) e a avaliação externa realizada por uma entidade exterior, que no caso português está a cargo da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC).

Com efeito, de acordo com a Lei nº31/2002 de 20 de Dezembro a avaliação das escolas contempla um duplo sistema complementar: autoavaliação e avaliação externa. A par deste sistema

de avaliação das escolas, que é comum a todas as escolas em Portugal, os Agrupamentos de escolas TEIP ao abrigo dos protocolos firmados com a DGE (entidade que tutela o programa), estão ainda obrigados a um sistema de monitorização e avaliação do plano de melhoria que contratualizam com a referida entidade e cujos resultados são apresentados em dois momentos: no relatório semestral e no relatório anual. Deste modo, é fundamental que a autoavaliação assuma um carácter contínuo e pertinente, procurando uma complementaridade com a avaliação externa” (Afonso, 2005b).

A estrutura do relatório de autoavaliação é da responsabilidade de cada escola, pois não há um modelo definido. No caso do relatório de avaliação externa, este obedece a um referencial que é igual para todas as escolas e que é divulgado pela IGEC. Quanto ao preenchimento dos dados do TEIP, a DGE, envia um documento (formulário eletrónico) a preencher por todas as escolas integradas no programa.

## **2.2 A componente da Autoavaliação de Escolas**

Torna-se agora também pertinente distinguir entre avaliação interna e autoavaliação, uma vez que estas são utilizadas frequentemente como sendo sinónimos.

Para Simões (2010:51) a avaliação interna refere-se às “iniciativas da escola para recolher, analisar e interpretar dados do seu desempenho, independentemente da função – para prestar contas, para ajudar na gestão ou para espoletar e apoiar reflexões e melhorias”, e autoavaliação está relacionada com a “reflexão pelos próprios atores a que dizem respeito, num plano preferencialmente coletivo, podendo eles intervir no plano de melhoria”.

Deste modo, por um lado, na aceção de avaliação interna podem estar implicados outros atores externos como, por exemplo, um amigo crítico que permite um olhar distanciado da realidade a avaliar. O amigo crítico é alguém exterior à escola que apresenta uma diversidade de competências (MacBeath, et, al (2005:273) que pretendem essencialmente auxiliar as escolas na resolução de problemas. Pode-se estabelecer um tipo de relação mais informal e de longa duração quando, por exemplo, existe cooperação entre a escola e um departamento de uma universidade ou pode-se estabelecer uma relação mais estruturada e de longa duração quando as escolas contratam uma empresa de consultoria.

Na aceção de autoavaliação, trata-se de um processo pelo qual os atores olham criticamente para a escola com o intuito de a melhorar através dos recursos disponíveis e é efetuada essencialmente pelos docentes (Alaíz et al, 2003). Também Meuret (2002) defende esta ideia ao afirmar que a avaliação interna é conduzida por pessoas exteriores à escola enquanto a autoavaliação é realizada por pessoas pertencentes à própria escola.

A autoavaliação é considerada um processo conduzido e realizado por membros da comunidade educativa. Esta tem como objetivo identificar fragilidades e áreas fortes bem como situações potencialmente ameaçadoras ou oportunidades a explorar com o intuito de fundamentar os planos de melhoria. Tal como refere Nóvoa (1992:38) a autoavaliação é efetuada tendo “como motivação principal o acompanhamento de projetos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional”.

Poderão ser equacionadas duas conceções de autoavaliação: uma conceção restrita que agrega exclusivamente os docentes no processo avaliativo e, uma conceção mais ampla que engloba os pais, alunos, autarquias e outros interessados na vida da escola.

No caso das escolas portuguesas, Alaíz et al (2003) afirma que a avaliação deve ter em conta toda a comunidade educativa, existindo processos de negociação e interação entre os avaliadores e os *stakeholders* (indivíduos que intervêm na avaliação). O autor apresenta um conjunto de características que se podem atribuir à autoavaliação, sendo estas: a autoavaliação como um processo de melhoria das escolas; como um exercício coletivo baseado no diálogo, negociação e confronto de perspetivas sobre a escola; como um processo de desenvolvimento profissional; como um ato de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; e, como um processo conduzido internamente mas que pode incluir agentes externos.

Tendo em conta o normativo que regulamenta o processo de avaliação (Lei nº31/2002, artigo 6º), é possível averiguarmos que a autoavaliação tem um carácter obrigatório e pretende determinar vejamos:

“Grau de concretização do projeto educativo e o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas”b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento

integral da personalidade das crianças e alunos; c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação; d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa”.

Implícita à prática da avaliação da escola surge a noção de responsabilização das organizações escolares, uma vez que estas têm de prestar contas à comunidade sobre os resultados obtidos e serem responsáveis pelos objetivos alcançados. Também se pode assumir a avaliação como um instrumento necessário para a melhoria das escolas.

Na perspetiva de Chelimsky e Shadish (citados por Alaíz et al, 2003) a finalidade da autoavaliação pode ser encarada segundo diferentes perspetivas: a prestação de contas; a produção de conhecimento e o desenvolvimento da escola. Cada uma destas perspetivas apresenta finalidades, públicos e utilizadores diferente tal como sintetiza o seguinte quadro:

	<b>Perspetiva da prestação de contas</b>	<b>Perspetiva da produção de conhecimento</b>	<b>Perspetiva do desenvolvimento</b>
<b>Finalidade</b>	Facultar dados sobre o desempenho, eficácia e rentabilização do investimento efetuado	Produzir conhecimento sobre a qualidade das diferentes dimensões da escola (liderança, <i>ethos</i> , aprendizagem e ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria.
<b>Público-alvo</b>	Público no geral, pais e entidades locais e culturais	Órgãos de gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais e líderes
<b>Utilizadores</b>	Gestão da escola	Professores, alunos e gestão da escola	Professores, alunos, pais, pessoal de apoio e gestão da escola
<b>Relação entre a autoavaliação e avaliação externa</b>	Avaliação sumativa externa suportada pelas informações e dados da autoavaliação	Maioritariamente a Avaliação de diagnóstico efetuada através da autoavaliação	Sobretudo autoavaliação com apoio de um agente externo

**Quadro 4 - Perspetivas de avaliação (adaptado de MacBeath e McGlynn 2002, citado por Alaíz et al 2003:33)**

No quadro acima apresentado, conseguimos compreender que numa perspetiva de prestação de contas, a avaliação tem como finalidade apenas facultar dados sobre a eficácia e desempenho da organização, sendo o público-alvo a população em geral, os pais e entidades locais; os utilizadores deste tipo de avaliação são essencialmente os gestores das escolas e a relação entre avaliação externa e autoavaliação caracteriza-se por uma perspetiva de avaliação sumativa externa suportada pelas informações disponibilizadas pela autoavaliação. Numa perspetiva de produção de conhecimento sobre a organização, a avaliação assume como finalidade a produção de conhecimento sobre as diferentes dimensões da escola; o público-alvo destina-se aos órgãos de gestão da escola e docentes; os utilizadores deste tipo de avaliação são os docentes, alunos e órgãos de gestão da organização; a relação entre a autoavaliação e avaliação externa caracteriza-se pela existência de um diagnóstico efetuado pela autoavaliação. Na perspetiva de desenvolvimento organizacional, a avaliação serve para planear e implementar processos que conduzam à melhoria da escola; o público-alvo são os professores, alunos, pais e outros líderes; os utilizadores desta avaliação, para além dos pais, professores e órgãos da escola contempla também o pessoal de apoio; a relação entre a autoavaliação e avaliação externa caracteriza-se pela existência de um agente externo que apoia a autoavaliação.

Para terminar destaca-se, segundo MacBeath, et. al (2005) as principais atividades no processo de autoavaliação, sendo estas: questionar; observar; selecionar e definir prioridades; recolher; discutir; representar; medir; ilustrar; fazer um diário; e fazer um perfil. Para encontrar a solução para determinados problemas, pode-se adotar vários métodos de autoavaliação para recolher dados (a entrevista, o questionário, *survey*, diário de campo, observação, entre outros).

### **2.3 Avaliação, Regulação e Lógicas de Ação**

Como já foi referido, o tema estudado incide sobre os processos de autoavaliação da escola e, como a problemática assenta neste paradoxo existente entre a articulação dos vários tipos de avaliação interna que são solicitadas pelas diferentes entidades, será necessário determinar até que ponto a escola tem autonomia e margem de manobra para conseguir implementar processos próprios de autoavaliação.

Existem conceitos que são fundamentais abordar, nomeadamente o conceito de regulação da educação, regulação institucional e regulação autónoma, relacionados também com os conceitos de regulação de conformidade e emancipatória referidos por Simões (2010).



A regulação da educação, segundo Afonso (2004:34) é

“o conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão colectiva e institucionalizada da acção educativa, em função dos valores sociais dominantes” e das relações de força tendo em conta interesses e poderes de todos os actores sociais”.

É importante distinguir entre dois modos de regulação. Por um lado, uma regulação que tem em conta as regras que orientam a ação dos atores e a sua produção e aplicação – regulação burocrática/institucional/de controlo ou normativa. Por outro lado, uma regulação que considera a forma como os atores se apropriam e transformam essas mesmas regras – regulação situacional/mercantil/ativa ou autónoma (Barroso, 2006).

A regulação institucional, normativa e de controlo, de natureza vertical, constitui o conjunto de ações decididas e executadas através de estruturas formais de administração pública. Estas estruturas são, ainda, responsáveis pela produção de um ordenamento jurídico, provisão de recursos e exercício do controlo, através da verificação da conformidade normativa a partir das instâncias superiores do Estado. Em síntese, o conceito de "regulação nacional" ou "regulação institucional" refere o modo como o Estado e a sua administração exerce a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo em interação com o contexto da ação e resultados (Barroso, 2006).

A regulação situacional, "autónoma" ou "sistémica", tem uma natureza mais horizontal e concretiza-se pelo "ajustamento mútuo" da ação dos atores sociais através de estratégias de influência.

Apesar de todas as escolas estarem sujeitas a uma regulação institucional/controlo, que determina os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores (leis, despachos, normas, regulamentos internos) constata-se que as dinâmicas/modos de ação existentes nas escolas são diferentes. Isto decorre da sua regulação autónoma, que se refere aos modos como os atores se apropriam das regras, as transformam e as incorporam. Portanto, cada escola tem essa capacidade de adaptar ou reajustar as regras e leis que estão definidas *à priori* consoante o seu grau de autonomia.

Deste modo, a provisão da educação em cada escola é regulada verticalmente a partir de instâncias superiores do Estado, através da regulamentação normativa, da atribuição de recursos e

da inspeção (regulação burocrática), porém alguns aspetos como as opções dos professores na adoção dos métodos de ensino, na interpretação dos normativos, na gestão dos conflitos, na eleição dos pares, na escolha de manuais escolares, na aplicação de critérios de avaliação, no modo de relacionamento com os encarregados de educação entre outros, fazem parte do jogo estratégico dos atores sociais envolvidos na provisão da educação - regulação mercantil. É aqui neste processo de natureza horizontal e difusa as escolas se diferenciam umas das outras, uma vez que têm uma oferta educativa e equipamentos diferentes.

A combinação entre uma "regulação de controlo, estatal, de tipo burocrático e administrativo" e uma "regulação autónoma, corporativa, de tipo profissional e pedagógico", traduz-se numa regulação conjunta baseada na concertação entre o "Estado educador" e os professores (Barroso, 2005b). Neste sentido, estamos perante uma regulação híbrida pois resulta de dois modos de regulação.

Para Simões (2010) podemos falar de regulação de conformidade e regulação emancipatória. A regulação de conformidade tem em conta os padrões pré-estabelecidos ou padrões de qualidade, supostamente definidos pelos serviços do Ministério e apreciados pelo Conselho Nacional de Educação.

Já a regulação emancipatória é entendida como

“ avaliação também poderá assumir outras funções mais interiorizadas, no sentido de ‘dar-se conta’, servindo não apenas para construir e difundir uma imagem, mas também para assegurar a sua consistência e sustentação, através da potenciação das suas dimensões cognitiva e formativa. Esta dimensão, que poderíamos designar de ‘emancipatória’ ” (Simões, 2010:38)

Na perspetiva anterior, a autoavaliação é encarada como o instrumento por excelência da aprendizagem organizacional e de regulação interna.

Segundo Simões (2010) cada escola deverá encontrar o seu modelo, construindo-o à medida das suas necessidades e do sentido que for sendo encontrado para a sua autoavaliação. Porém, a tendência será para uma avaliação interna, muito na lógica da conformidade com a lei e com o esperado pela avaliação externa, na lógica do modernismo organizacional, ou mesmo na lógica do *marketing* e da concorrência.

No quadro traçado até aqui, é importante compreendermos as lógicas de ação, ou seja, “os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa” (Sarmiento, 2000:147).

Lises Demailly et al (1998, citados por Simões, 2010) destacam quatro lógicas presentes na avaliação de escolas: a lógica persistente dos meios; a lógica do modernismo organizacional com uma centralidade forte e os professores como quadros; a lógica propriamente neoliberal e do mercado escolar; a lógica do projeto crítico e democratizante, contra o insucesso, pelo trabalho de equipa intra e interprofissional, com regulação política central e regulações locais.

No caso português parece predominar uma lógica centralizante, tanto pela articulação que se anuncia entre avaliação externa e autoavaliação, como pela articulação com os contratos de autonomia.

Simões (2010:80) indica-nos que o essencial é compreender se

“a regulação se faz num sentido defensivo, de conformidade com o que é conhecido e testado, minimamente suficiente para manter o “status quo”, ou se a regulação procura de facto a melhoria, projetando diferentes maneiras de fazer e assumindo desafios, ou seja num sentido emancipatório”.

Em síntese, embora a avaliação pretenda promover a qualidade do serviço educativo prestado, muitas vezes esta não tem em consideração aspetos essenciais da dinâmica social existente nas escolas. Isto quer dizer que frequentemente o acento tónico é colocado na divulgação dos *rankings* em detrimento de análises mais subjetivas da realidade social.

## **2.4. Desenvolvimento organizacional: Eficácia e Melhoria das Escolas**

Como podemos constatar na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior,

“ (...) a avaliação estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.”

A partir desta ideia é possível deduzir que os processos de avaliação devem ser orientados por princípios de continuidade e estabilidade e que estes requerem também uma atitude de permanente reflexão acerca da eficácia da escola e dos modos de aperfeiçoamento, ou seja, a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola.

A temática do desenvolvimento organizacional não é tão linear quanto possa parecer porque como Afonso (2002:154) refere “há vários desenvolvimentos organizacionais possíveis, em função dos valores que são mais destacados, em cada momento, em cada instância organizacional, e em função das lógicas de ação dos atores”.

Sendo assim, determinar a eficácia do serviço prestado não é tarefa fácil, dada a complexidade da realidade social em que a escola se insere. Este processo pode ser considerado subjetivo, já que depende de um conjunto de fatores como já foi referido anteriormente, nomeadamente do clima organizacional. Porém, não se pode deixar de considerar que a avaliação prestada, tanto pela equipa interna como pela avaliação externa, poderá eventualmente contribuir para a melhoria das escolas.

A melhoria das escolas consiste num processo de constante aprendizagem e reflexão para conseguir alterar práticas e progredir, ou seja, para existir uma mudança e inovação dentro da organização. Para tal, deverá usufruir do conhecimento produzido através de diversos instrumentos de avaliação com a finalidade de desenvolver novas práticas que conduzam ao desenvolvimento organizacional. Neste sentido, considera-se a escola como uma organização aprendente, isto é uma organização que aprende com os seus erros e com os seus sucessos e que vai alterando e adaptando

a sua conduta às necessidades do contexto. Este é um processo que só é possível através de uma participação ativa e coletiva dos atores envolvidos no processo educativo.

Podemos, na linha da “escola eficaz” pensar que esta é uma “instituição que adiciona valor extra aos resultados aos seus alunos”. Isto significa que é uma escola onde os alunos progredem mais do que aquilo que era esperado (Sammons, Hillman & Mortimore citados por Lima, 2008:33).

Alaíz et al (2003:35) identifica as características, de uma forma generalista, das escolas eficazes: “liderança profissionalizada; visão e objetivos partilhados; ênfase no ensino e aprendizagem; expectativas elevadas sobre os alunos; monitorização do progresso; reforço positivo; organização aprendente; parceria família-escola, entre outros”.

Alguns fatores como o clima organizacional afetam a eficácia da escola e o sucesso dos alunos. Em vários estudos realizados chegou-se à conclusão que as escolas mais eficazes são as que apresentam um clima de tipo participativo (Brunet, 1995). Similarmente, constatou-se que nas escolas eficazes tende a predominar um clima de confiança, cooperação, entreajuda, sendo a comunicação feita num sentido ascendente e descendente. O conhecimento que se adquire do clima organizacional possibilita identificar as áreas que desempenham um papel fundamental no ambiente de trabalho, possibilitando a planificação de programas inovadores.

A união das duas dimensões - eficácia e melhoria - deu origem a uma nova abordagem: a melhoria eficaz da escola (*effective school improvement*). Esta abordagem valoriza os resultados dos alunos e a capacidade da escola gerir processos de mudança que contribuam para a melhoria desses resultados. Neste contexto, uma escola deve ser capaz de gerir com sucesso processos de mudança que conduzam a melhores resultados de aprendizagem nos seus alunos.

Existem vários fatores que podem facilitar a melhoria eficaz da escola subdividindo-se em fatores do contexto e fatores da escola (Reezigt citado por Alaíz et al, 2003). Os fatores do contexto estão relacionados com a pressão externa para melhorar; os recursos para a melhoria e os objetivos educativos. As escolas, ao possuírem autonomia, definem as suas prioridades e aspetos a melhorar, adotam estratégias diversificadas e avaliam o grau de consecução dos objetivos definidos, contudo estão sujeitas a uma pressão por parte de entidades externas. Para além disto, também os recursos financeiros, as condições de trabalho e o apoio local influenciam o processo de melhoria. Por fim, os objetivos educativos definidos pela escola devem estar em sintonia com os objetivos definidos a

nível nacional em termos de resultados dos alunos. Quanto aos fatores da escola, verifica-se que a cultura, os processos e os resultados de melhoria afetam a melhoria eficaz da escola. Neste sentido, os atores educativos devem partilhar da mesma visão sobre educação e demonstrar vontade em aprender pela e na prática através da reflexão. Este deve ser um processo contínuo e de equipa.

No programa TEIP esta noção de melhoria é bem vinculada, uma vez que todos os anos se tem de elaborar um plano de melhoria. Este plano deve estar baseado em diferentes fases: diagnóstico das necessidades de melhoria; descrição dos objetivos; planificação de atividades que promovam a melhoria; implementação do plano e avaliação e reflexão (no processo de autoavaliação) dos resultados alcançados em função dos objetivos definidos.

### **3. Orientação Metodológica**

O projeto de investigação insere-se numa investigação de cariz naturalista uma vez que decorre no ambiente natural do AE M, existindo uma participação ativa e um contacto direto com o meio. Neste sentido, é um estudo naturalista pois tem em conta “situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador” (Afonso, 2005a:43) e “ (...) os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (Bogdan & Biklen, 1994:16). Deste modo, integra-se no tipo de estudos descritivos pois existe a “descrição de factos, situações, processos” (Afonso, 2005a:43).

Yin (1984, citado por Bernardo, 2003:148), define estudo de caso como “uma pesquisa empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto da vida real (...) no qual utilizamos múltiplas fontes de informação”. Os estudos de caso são vistos como uma estratégia de investigação triangulada, ou seja, existe a necessidade de triangular os dados resultantes de diferentes fontes de informação.

O essencial deste projeto também consiste em tentar compreender o significado que os elementos da organização atribuem à sua experiência enquanto membros da EAI e ao próprio processo de autoavaliação. Esta é também uma das principais características da investigação qualitativa, segundo Bodgan & Biklen (1994).

Tendo em conta o quadro conceptual apresentado e a problemática em estudo, foi pertinente debruçarmo-nos essencialmente sobre três eixos de análise:

1. Caracterizar os dispositivos de Autoavaliação existentes no Agrupamento: Quais são? Quem participa? Como se desenrola esse processo?
2. Compreender os modos de regulação inerentes à política de avaliação de escola: A autoavaliação limita-se a prestar contas à sociedade ou pretende produzir conhecimento e desenvolver a organização?
3. Conhecer as lógicas de ação inerentes aos processos de autoavaliação no Agrupamento: Quais são os significados/sentidos e razões que os atores atribuem à autoavaliação?

Perante o propósito da pesquisa e o quadro conceptual acima descrito, será pertinente tentar identificar e compreender os processos de autoavaliação da escola e de que modo estes refletem uma regulação de conformidade ou uma regulação emancipatória. Também importa compreender as lógicas de ação, ou seja, que sentido/importância atribuem os atores ao processo de autoavaliação.

### **3.1 Procedimentos metodológicos**

#### **Técnicas de recolha e análise de dados:**

Com o intuito de dar resposta aos eixos de análise acima descritos, tratando-se de um estudo de caso centrado no AE M, optámos por recorrer às técnicas da análise documental, entrevista semidiretiva e observação participante. A análise documental consiste em interpretar a informação nos documentos relacionados com a temática da autoavaliação (relatório de autoavaliação; relatório da avaliação externa; relatório TEIP), com o intuito de produzir algum sentido/significado ao que é interpretado.

Relativamente à entrevista exploratória, mais especificamente, a entrevista semidiretiva segundo Quivy e Campenhoudt (1995:69) tem “ (...) como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado (...)” . Este tipo de entrevista tem como principais características a existência de um guião pré-definido, o que permite ao entrevistador ser flexível na medida em que consegue ajustar e formular novas questões sobre a temática em questão. Foi necessário seleccionar

interlocutores privilegiados, tais como o Diretor da escola, Coordenadores de estabelecimento, Coordenadora da equipa de avaliação interna, outros elementos da EAI e docentes do AE.

Outra técnica de recolha de dados refere-se à observação. Pode-se considerar que a observação constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semidiretiva embora também com outras técnicas como análise documental, se bem que a mesma possa ser aplicada de modo exclusivo. Neste caso em concreto, foi realizada uma observação participante. Na linha de pensamento de Dias e Morais (2004:50), “a observação é um processo fundamental de um fim em si mesmo, mas que sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilidade do real, fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior”. Neste sentido, como refere Afonso (2005a:43) existiu uma “descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele, ou tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante”.

Realizámos, nos diários de bordo, uma descrição escrita minuciosa e sistemática daquilo que fiz, ouvi e observei dentro da organização (Anexo A). Para MacBeath, et al (2005:223) os diários de bordo/campo consistem no ato de “registar factos num diário durante um determinado período de tempo, nomeadamente relatos de acontecimentos” Estes diários fornecem informação sobre o percurso que se foi tendo.

Relativamente à análise e tratamento dos dados recolhidos, numa primeira fase transcrevemos as entrevistas com o intuito de captar de forma completa as ideias do entrevistado e averiguar se existe algum aspeto importante que não foi contemplado na entrevista. Esta técnica remete para a análise de conteúdo, visto que para analisar de forma minuciosa as entrevistas, é fundamental realizar a análise de conteúdo das mesmas. Assim, é necessário decompor o discurso do entrevistado para a realização de uma análise, assim como numa fase posterior, conseguir reconstruir o significado, através da visão e interpretação que os sujeitos têm da realidade estudada.

Na linha de pensamento acima referida, a análise de conteúdo, como processo de análise da investigação qualitativa, surge como uma ferramenta para a compreensão da construção do significado que os atores sociais exteriorizam no discurso.



Bardin (1994:42) define a análise de conteúdo como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens” e acrescenta que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

Na perspectiva desta autora, a análise de conteúdo divide-se em três fases: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente. Nesta etapa é importante codificar a informação recolhida na entrevista por exemplo através de unidades de registo (uma palavra, uma frase, ou um parágrafo) e unidades de contexto que constituem a unidade de compreensão para codificar as unidades de registo. Finalmente na terceira fase, o investigador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos.

## 4. Apresentação e discussão dos resultados

### “O processo de autoavaliação num Agrupamento TEIP: Lógicas de ação”

Nesta parte do relatório apresentamos de forma sumária os dados obtidos através das entrevistas realizadas. Estes dados encontram-se com maior detalhe no Anexo B, dada a limitação de espaço aqui existente.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
<b>A – EQUIPA DE AVALIAÇÃO INTERNA (EAI)</b>	Missão da equipa	Autorregulação a nível pedagógico, sucesso escolar e funcionamento em geral
		Avaliar
		Solucionar problemas
		Consciencializar sobre a realidade
	Organização da Equipa	Trabalho como um todo
		Dois elementos ligados à estatística
		Elementos com funções de liderança
	Pontos fortes da EAI	Boa relação entre os elementos
		Boa comunicação
	Pontos fracos da EAI	Falta de tempo
		Trabalhar isoladamente
		Demasiados elementos na equipa
	Aspectos a melhorar	Reduzir o número de elementos da equipa
		Formação na área de avaliação e planeamento
		Contratação de uma empresa para prestação de serviços relacionados com avaliação
		Comunicação com a direção
	Principais atividades da EAI	Incluir coordenadores de departamento na EAI
		Reuniões semanais
		Recolha de dados dos departamentos e conselhos de turma
		Análise dos resultados escolares
		Produção de um relatório anual
	Divulgação do trabalho da EAI/ Acesso à informação do trabalho da EAI	Painel/Placar da própria EAI
		Através do diretor
		Através das coordenadoras de departamentos/Reuniões com os departamentos
		No conselho geral
		No conselho pedagógico
		Sítio da internet do agrupamento
		Correio eletrónico (e-mail)
		Conversas informais
		Através da coordenadora da EAI
	Grau de autonomia da EAI	Elevado grau de autonomia
	Percepção dos elementos da equipa relativamente ao seu trabalho	Visão otimista
		Visão pessimista
		Sente dificuldades na execução das tarefas
		Expectativas iniciais correspondem às atuais
		Falta de motivação e interesse pelo processo
<b>B – PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO</b>	Intervenientes no processo de avaliação	Professores/Coordenadores de departamento/Coordenadores de Estabelecimento
		Direção/Conselho Pedagógico/Conselho Geral
		Alunos
		Funcionários
		Pais
	Forma de participação no processo de autoavaliação	Aulas
		Plano de atividades
		Reuniões
		Através do departamento
		Participação indireta
	Áreas contempladas na autoavaliação	Construção de instrumentos de recolha de dados
		Resultados escolares
		Prática pedagógica
		Indisciplina
		Balanço do PAA
	Áreas que deveriam ser contempladas	Comunicação
		Conhecimentos adquiridos
		Capacidades do aluno
		Organização da escola
		Equipamentos
		Funcionamento dos intervalos
		Funcionamento dos serviços
		Imagem que passa para o exterior
		Indisciplina
	Instrumentos de autoavaliação	Grelha de avaliação do PPA/PAA
		Grelha de análise dos resultados escolares
		Grelha das atividades e dos projetos
		Síntese e monitorização do plano de melhoria
		Grelhas do GIPS e GAA

Categoria	Subcategoria	Indicadores
<b>C - LÓGICAS DE AÇÃO</b>	Importância do processo avaliativo	Processo essencial
		Processo útil
		Não havia necessidade de uma EAI
		Consciencializa sobre a importância da autoavaliação
	Vantagens do processo de autoavaliação	Permite alterar/modificar práticas de ensino e aprendizagem
		Capacidade de adaptar às mudanças
		Não existem vantagens
		Permite fazer o retrato do agrupamento
		Tomada de consciência da realidade
		Crescimento/Progresso
		Melhoria
	Desvantagens do processo de autoavaliação	Possibilita a correção de erros
		Partilha
	Coerência da avaliação efetuada	Despender demasiado tempo/Muito trabalho
		Desvalorização do trabalho realizado
	Contributos do processo de autoavaliação para a melhoria e desenvolvimento da organização	Falta de transparência
		A caminhar para o global e completo
	Contributos do processo de autoavaliação para a melhoria e desenvolvimento da organização	Pressão para existir sucesso
		Existem algumas lacunas
	Contributos do processo de autoavaliação para a melhoria e desenvolvimento da organização	Na tomada de decisões de gestão da escola
		Na definição de estratégias
	Contributos do processo de autoavaliação para a melhoria e desenvolvimento da organização	Nos modos de liderança do diretor
		Contribui para sensibilizar as pessoas para os problemas da escola
		Na tomada de consciência da escola como organização
		Influência o comportamento
		Contribui para a vontade de mudar e melhorar
		Alterar e harmonizar práticas
		Implementar novas ações
	Perspetiva dominante do processo de autoavaliação	Conceber planos de melhoria
		Refletir sobre os processos
		Prestação de contas
	Relação com a avaliação externa	Conhecer a organização
		Aprender e desenvolver novas práticas
		Não existe relação
		Elevada discrepância nos resultados escolares entre avaliação interna e externa
		Existência de alguma articulação
	Articulação do processo de autoavaliação com outras estruturas do agrupamento	A avaliação externa auxilia a avaliação interna
		Relação consistente
		A avaliação externa condiciona a avaliação interna
		Falhas de articulação com o TEIP
		Existe articulação com os coordenadores departamento /DT's
	Articulação do processo de autoavaliação com outras estruturas do agrupamento	Necessidade de maior articulação com o GIPS
		Falta de articulação com a direção
		Falta de articulação com os coordenadores
	Articulação do processo de autoavaliação com outras estruturas do agrupamento	Existe articulação com a direção, conselho pedagógico e geral

Da análise de conteúdo efetuada emergem três categorias. A primeira categoria diz respeito à equipa de avaliação interna e como subcategorias temos a missão, organização, pontos fortes e fracos da EAI, aspetos a melhorar na equipa, principais atividades desta, formas de divulgação do trabalho da equipa, grau de autonomia da equipa e perceção dos elementos da EAI relativamente ao seu trabalho. Verificamos que os entrevistados se posicionam da mesma maneira em praticamente todas as subcategorias, à exceção da categoria das perceções relativamente ao trabalho desenvolvido, onde se notam posições divergentes.

A segunda categoria diz respeito ao processo de autoavaliação do Agrupamento onde se encontram as seguintes subcategorias: intervenientes no processo de avaliação; formas de participação no processo de autoavaliação; áreas contempladas na autoavaliação; áreas que deveriam ser contempladas na autoavaliação; e instrumentos de autoavaliação. De um modo geral, os entrevistados apresentam posições semelhantes. No entanto, na questão da indisciplina existem entrevistados que consideram que autoavaliação contempla esta dimensão e outros entrevistados não partilham dessa posição.

A terceira categoria refere-se às lógicas de ação subjacentes ao processo avaliativo e onde é possível encontrar as seguintes subcategorias: importância do processo avaliativo; vantagens e desvantagens do processo de autoavaliação; coerência da avaliação efetuada; contributos do processo de autoavaliação para a melhoria e desenvolvimento da organização; perspetiva dominante do processo de autoavaliação; relação com a avaliação externa; e articulação do processo de autoavaliação com outras estruturas do Agrupamento. Nesta categoria verificamos que existem posições divergentes em praticamente todas as subcategorias, contudo a subcategoria dos contributos da autoavaliação para a melhoria e desenvolvimento da organização é a que apresenta maior unanimidade.

De seguida, para apresentar a análise e triangulação dos dados recolhidos, através das sete entrevistas semiestruturadas, da observação participante e respetivas notas de campo e da análise do acervo documental, a análise será acompanhada da discussão e interpretação dos seguintes eixos:

## **EIXO 1 – Caracterizar os dispositivos de Autoavaliação existentes no Agrupamento**

### **Quais são?**

A autoavaliação do Agrupamento decorre das solicitações da tutela através da IGEC que articula duas etapas complementares: autoavaliação e avaliação externa. Para além disto, existe também a monitorização e avaliação do Plano Melhoria TEIP.

### **Quem participa?**

No processo de autoavaliação do Agrupamento participa toda a comunidade escolar (alunos, funcionários, pais, professores, Coordenadores, Direção) e que a EAI, tal como afirma o E1 acaba

“(...) por articular e ter a ver com toda a gente. Depois, pontualmente, há outros serviços dentro da escola a quem nós recorremos também... como por exemplo os coordenadores de departamento/estabelecimento, o GIPS, o SPO (que trabalham mais com os pais)... portanto cada um com as suas vertentes e com as suas áreas e depois o nosso papel é compilar tudo e analisar tudo para fazer a autorregulação, para ver como é que está a correr... para fazer a autoavaliação, para ver o que é que se pode mudar no sentido de melhorarmos”.

### **Como se desenrola esse processo?**

Até 2009/2010, ano em que foi instaurado oficialmente o processo de autoavaliação no Agrupamento, desenvolvia-se apenas algumas ações de autoavaliação como a elaboração de relatórios e análise dos resultados escolares com pouco impacto a nível da análise organizacional. Só a partir daí é que o AE M desenvolveu procedimentos de autoavaliação formais em que foi nomeada uma Equipa de Avaliação Interna (EAI) que tem como principal função recolher informações através de questionários de satisfação, de entrevistas, de estatísticas periódicas dos resultados escolares e dos contributos de diferentes estruturas educativas, que contribuam para uma análise reflexiva da organização escolar. Nos questionários verificou-se que na maioria das questões relativas ao Agrupamento, as respostas positivas se situam acima dos 70%. Entre os alunos questionados, na maioria dos itens, a percentagem de respostas que evidenciam satisfação situa-se num valor acima de 70%. Em relação aos itens do questionário, os docentes inquiridos manifestam um grau de satisfação elevado em 22 dos 37 indicadores.

## **Elaboração de relatórios**

O produto final do trabalho desenvolvido pela EAI traduz-se num relatório de autoavaliação, apresentado no final do ano letivo, que visa dar resposta à avaliação das escolas, sendo que esta contempla um sistema duplo de avaliação: avaliação externa, realizada pela tutela, e a autoavaliação (Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro). Este processo permite às escolas tomar decisões “nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão de recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica patrimonial, administrativa e financeira” (Decreto-Lei 75/2008).

Sendo a autoavaliação da escola um processo através do qual uma escola é capaz de se autoanalisar criticamente, com o intuito de melhorar o seu desempenho, esta implica um trabalho de recolha e análise de dados, que coloca os atores educativos perante a necessidade de dispositivos internos que viabilizem e sustentem este trabalho.

Assim, o Relatório de Autoavaliação do AE M é, como o próprio indica

“o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.” (Decreto-Lei 75/2008)

Tal como foi possível analisar no Relatório de Avaliação Externa reproduzido pela IGEC, em 2010 a capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento era ainda limitada pois era evidente a “ (...) inexistência de práticas de autoavaliação estruturadas que permitam um conhecimento rigoroso dos problemas do Agrupamento e, conseqüentemente, das áreas de intervenção prioritária” (p.11). Nesta altura, este era um dos pontos mais fracos do AE M, uma vez que os relatórios produzidos eram um processo pouco participado e a reflexão em torno dos resultados escolares não permitiam um conhecimento rigoroso da realidade e evolução dos mesmos. Contudo, já se perspetivava o desenvolvimento futuro de um processo estruturado de práticas que contribuíssem para uma análise mais rigorosa da organização, onde foi possível identificar pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos/ameaças. Pode-se então concluir que, nesta altura, a ausência de uma cultura de autoavaliação no Agrupamento era um ponto fraco que necessitava de ser melhorado.

Em 2011-2012 foram desencadeadas ações de melhoria, com base em pontos fortes e fracos identificados através de questionários. Neste sentido, a equipa de avaliação interna tem como objetivos apoiar os órgãos de gestão do Agrupamento na implementação de um conjunto de ações que permitam, num curto/médio/longo prazo melhorar o desempenho organizacional, contribuindo assim para uma maior qualidade e eficiência do Agrupamento. Mais tarde, em 2013-2014, num outro Relatório de Avaliação Externa da IGEC, verifica-se que o Agrupamento foi capaz de fortalecer os procedimentos de autorregulação.

### **Análise dos resultados escolares**

Atualmente a ação da EAI centra-se sobretudo na análise dos resultados escolares (a nível interno e externo), através do levantamento das taxas de sucesso de cada disciplina e em cada departamento e, portanto, o principal objetivo é, resume o E1, a melhoria dos resultados escolares, tal como foi possível verificar através da análise dos documentos, das entrevistas realizadas e da observação.

A EAI tem de recolher dados solicitados pelo Programa TEIP para elaborar os relatórios semestrais e plurianuais. Comparando com o processo de autoavaliação e redação do relatório da EAI, destaca-se a necessidade de incluir outras áreas/dinâmicas na avaliação efetuada como por exemplo, ao nível dos equipamentos, gestão e funcionamento dos serviços da organização, funcionamento dos intervalos, entre outros (E2). Portanto, como menciona o E3

“ (...) pelo que nos já apercebemos no trabalho que temos realizado com a empresa a que recorremos, eles próprios nos disseram...nunca foi feito a 100% uma avaliação interna, portanto...todas as fases e valências que esse processo tem nunca foi implementado a 100% e portanto a nossa intenção é que no próximo ano letivo seja... e aí iremos ter acesso a dados que nunca tivemos”.

A EAI ao ter como principal missão a autorregulação a nível pedagógico, sucesso escolar, funcionamento em geral (E1) e a função de avaliar e solucionar problemas (E2) bem como consciencializar sobre a realidade (E3), tenta funcionar como um todo, embora alguns elementos tenham funções mais ligadas à questão estatística de análise e tratamento de dados.

A divulgação do trabalho da EAI é feita através de um painel informativo a que todos têm acesso dentro da escola mas que, na opinião dos dois elementos da equipa entrevistados, é um

método que não resulta (E1, E2) porque ninguém lê as informações aí divulgadas e portanto não estão a par daquilo que está a ser feito. Contrariamente a esta ideia, o E4 e E5 afirmam ter acesso à informação através do painel informativo e, por isso, se deduz que estes leem a informação aí exposta.

Por outro lado, o Diretor também transmite a informação aos Coordenadores de departamento em sede de conselho pedagógico, aos funcionários e alunos. Na opinião do E3, os Coordenadores de departamento deveriam fazer parte da EAI e, na sua perspetiva, esse é um dos aspetos ainda a melhorar. Também no Conselho Geral, o Diretor transmite as informações às instituições parceiras da comunidade. Todavia apenas transmite aquilo que considera pertinente divulgar para, como diz, não dar aso a falsas interpretações. Alguns entrevistados afirmam que o maior canal de circulação da informação é o correio eletrónico (E2, E3, E6, E7) e também as conversas informais (E4, E5).

### **Reuniões semanais**

O processo de autoavaliação desenrola-se através da realização de reuniões semanais, “ (...) para discutir coisas pontuais e a seguir aos períodos é sempre uma altura mais complicada... para fazermos a análise dos resultados escolares e as sínteses, a recolha de todos os departamentos e conselhos de turma e tratamento desses dados todos” (E1).

De acordo com o relatório de autoavaliação de 2013, o pessoal não docente considera haver pouco respeito pelo seu trabalho, sendo referida, também, a necessidade de um maior envolvimento deste grupo profissional na vida escolar. Não obstante, embora seja elaborado um plano de formação, este não tem sido suficientemente divulgado, constituindo um ponto fraco identificado no relatório de autoavaliação de 2013.

### **Produção de instrumentos**

Importa, também aqui, referir que a equipa dispõe de vários instrumentos produzidos pelos próprios elementos da EAI, a que fui tendo acesso no decorrer do estágio e que facilitam todo este trabalho, sendo estes:

1. Relatório de Atividades do Plano Plurianual de Atividades (PPA): sempre que existe uma atividade tem que se fazer um relatório com um balanço dos pontos fortes e fracos da atividade realizada;

2. Balanço do PPA do Agrupamento: por departamento, é elaborada uma análise das atividades – nº previsto; nº realizado; tipo de atividades; justificação em caso de não realização;
3. Balanço dos Projetos por período: identificação do projeto; descrição das atividades, calendarização e avaliação do projeto – pontos fortes, fracos e constrangimentos;
4. Análise dos resultados escolares por departamento/disciplina: identificação do departamento e da respetiva disciplina; problemas detetados, estratégias para resolver os problemas e avaliação das estratégias implementadas/sugestões de novas estratégias;
5. Balanço dos Projetos por departamento: identificação dos projetos; número de professores; número de alunos; outros intervenientes; periodicidade; pontos fortes e fracos e constrangimentos;
6. Análise dos resultados escolares pelos Conselhos de turma: o instrumento é semelhante ao referido no ponto 4. A única diferença é que a análise dos resultados é feita por turma e não por disciplina.
7. Síntese da EAI (Análise dos resultados escolares): por departamento/disciplina; problemas detetados, estratégias e avaliação das estratégias.

Como em qualquer processo, existem pontos fortes e fracos a apontar relativamente ao modo de funcionamento da equipa de avaliação e ao desenrolar do processo avaliativo. Quanto aos pontos fortes, destaca-se a boa relação entre os vários elementos que constituem a equipa (E1, E2) e a boa e fácil comunicação (E1, E2). Já nos aspetos negativos, os elementos entrevistados referem-se à falta de tempo (E1), ao trabalho isolado (E1), e a existência de demasiados elementos na equipa (E2). Neste sentido, os aspetos que os entrevistados consideram como aspetos a melhorar podem passar por: haver formação na área do planeamento educativo e avaliação (E1, E2, E3, E4 e E5), sendo a área que reúne maior consenso; reduzir o número de elementos da própria EAI (E2); melhorar a comunicação (E2), e, possivelmente, a contratação, no futuro, de uma empresa para prestação de serviços relacionados com a avaliação (E3).

Tendo em conta o quadro teórico descrito pode-se concluir que o processo de autoavaliação do AE M vai ao encontro de um processo de avaliação em que se pretende “recolher, analisar e interpretar dados do seu desempenho” (Simões, 2010:51) com o objetivo não só de prestar contas mas sobretudo de refletir para melhorar. Deste modo, a partir da reflexão elabora-se um plano de



melhoria que visa o aperfeiçoamento dos métodos e processos de ensino-aprendizagem. Também não nos podemos esquecer que na aceção de avaliação interna este Agrupamento conta com o apoio de um amigo crítico (externo à escola) que apoia na resolução de problemas tal como defende MacBeath et al (2005).

Tal como foi possível verificar, o AE M durante o processo de avaliação interna tem em consideração os contributos de toda a comunidade educativa e de outros indivíduos que intervêm na avaliação (*stakeholders*), o que reflete a perspetiva de Alaíz et al (2003). Este autor afirma que a avaliação é constituída por diferentes características: é um processo de melhoria das escolas; é um exercício coletivo baseado no diálogo, negociação e confronto de perspetivas sobre a escola; é um processo de desenvolvimento profissional; é um ato de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo; e, é um processo conduzido internamente mas que pode incluir agentes externos. Todas estas características são evidenciadas nas entrevistas realizadas aos vários atores educativos.

## **EIXO 2 – Compreender os modos de regulação inerentes à política de avaliação de escola**

O relatório de avaliação externa da IGEC, em 2013-2014 (Anexo F8) refere um “melhor conhecimento da organização escolar, mas o processo de autoavaliação não está consolidado nem assegurado o progresso sustentado do Agrupamento” (p.10).

Também se continua a sublinhar o facto da equipa de avaliação interna estar circunscrita a docentes e, embora o seu trabalho seja acompanhado por um perito externo, os seus elementos apontam a necessidade de formação atualizada e específica para este campo (IGEC, 2013). A participação dos alunos continua a ser pouco relevante e um ponto fraco identificado. No seguimento disto, o AE M decidiu incluir na EAI um representante dos alunos no ano letivo 2014-2015. Contudo, através daquilo que foi possível observar nas reuniões semanais, o aluno apenas compareceu em duas reuniões e, por isso, o seu contributo foi diminuto. Para colmatar a necessidade de formação expressa pelos elementos da EAI, o Agrupamento decidiu contratar os serviços de uma empresa da área de avaliação e planeamento educativo (E3), tal como já foi referido.

Uma das dificuldades que esta equipa enfrenta é ao nível da conceção de instrumentos que permitam uma recolha fidedigna da realidade pois possuem

“determinados instrumentos que (...) acho que estão mais ou menos bem elaborados, falta-nos ver é exatamente ver se estão adequados ou não, se poderão ser mais produtivos ou não, porque é um bocadinho a interpretação pessoal” (E1). Este aspeto deve-se, essencialmente, à falta de formação na área da avaliação, algo que se considera fundamental dado que sentem que “ (...) não estou nada preparada para isto. As pessoas foram aprendendo sozinhas... quem está na coordenação foi aprendendo sozinha (....)” (E2).

O E3 considera mesmo que a equipa faz

“(...) um trabalho ímpar...no início esse trabalho foi feito sob pena de alguma utilização do seu tempo individual, de pesquisa, de saber como é que se faz nas outras escolas....trocar informação com outros colegas de outras escolas...nós pensamos este ano pela primeira vez disponibilizar formação à equipa através da contratação de uma empresa da especialidade”.

No último relatório de avaliação externa verifica-se que nos últimos quatro anos, apesar da mobilidade do corpo docente, houve um esforço no sentido de reforçar a articulação curricular entre ciclos, sendo mobilizados recursos externos no âmbito dos programas de voluntariado das Universidades e de programas de ação social e foram implementadas ações de apoio a alunos carenciados (empréstimo de manuais escolares, refeições, em parceria com as associações de Pais).

No texto de apresentação do AE M para a IGEC, em 2014 (Anexo F11), nota-se que a EAI destaca a satisfação dos docentes relativamente à autonomia que têm para planificar e desenvolver atividades e projetos, sendo considerado um ponto forte do Agrupamento. Porém, a EAI considera importante incrementar iniciativas que contribuam para um maior envolvimento do pessoal não docente na vida da escola (Anexo F11).

A avaliação das ações implementadas contribuiu, posteriormente, para a elaboração de um plano de melhoria em consonância com o programa TEIP, em vigor neste Agrupamento desde 2012-2013, o que constitui mais uma oportunidade de melhorar os resultados escolares que apresentam ainda valores baixos. O insucesso observado quer na autoavaliação quer na avaliação externa constitui a principal preocupação dos órgãos de gestão do Agrupamento, e é no sentido da sua correção que incidem a maior parte das decisões tomadas nos últimos anos (Relatório de Avaliação Externa 2013). Também neste documento é possível verificarmos que a análise dos diversos planos de melhoria desenvolvidos e dos respetivos relatórios de avaliação permite identificar os pontos fracos que, de uma forma geral, têm persistido.

O plano de melhoria TEIP para 2013/2014 vai ao encontro do que já foi referido relativamente à eficácia e melhoria das escolas, dado que se centra no apoio à melhoria da organização e das aprendizagens através de oficinas e salas de estudos. Já o combate à indisciplina, passa especificamente por uma maior ligação à família; e o eixo da melhoria da gestão e organização concretiza-se através da sensibilização e formação dos professores e funcionários bem como a articulação vertical e supervisão pedagógica e, por fim, a relação da escola com a comunidade e parcerias. No programa TEIP a promoção da melhoria é bem vinculada, uma vez que todos os anos se tem de elaborar um plano de melhoria. Este plano deve estar baseado em diferentes fases: diagnóstico das necessidades de melhoria; descrição dos objetivos; planificação de atividades que promovam a melhoria; implementação do plano e avaliação e reflexão (no processo de autoavaliação) dos resultados alcançados em função dos objetivos definidos.

É reconhecida e valorizada a imagem de grande abertura do Agrupamento à comunidade educativa, o que tem permitido o desenvolvimento de um trabalho conjunto e contribuído para a inclusão de crianças e alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos.

É importante salientar que, apesar do processo de autoavaliação ter inerente a responsabilidade de prestar contas, este não deixa de ser um processo que contribui para a produção de conhecimento sobre a própria organização com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento permanente da mesma.<sup>2</sup> Neste sentido, a maioria dos entrevistados considera que existem várias perspetivas dominantes na finalidade da autoavaliação. Apenas um dos

---

<sup>2</sup> ver quadro 4 - Perspetivas de avaliação (adaptado de MacBeath e McGlynn 2002, citado por Alaíz et al 2003:33)

entrevistados (E2) afirma que a autoavaliação é um processo que é “(...) uma obrigação... é obrigatório...alguém nos disse que temos que fazer... é para prestar contas”.

Na linha de pensamento acima referida, a autoavaliação é um processo que é realizado sobretudo para prestar contas à sociedade (E1, E2, E4, E5, E6, E7), uma vez que é um processo exigido pela tutela, mas isso não significa que não seja um processo onde se possa efetivamente aprender e desenvolver novas práticas e dinâmicas que contribuam para a produção de conhecimento e desenvolvimento organizacional com vista à melhoria. Tal como afirma um dos entrevistados

“puseram-me na equipa porque tem de se fazer e de prestar contas, a base é porque tenho de prestar contas não é? Surgiu por causa disso...e eu aproveito-me disso para ir aprendendo outras coisas e para ir melhorando...e é bom para aprender” (E1).

Sendo assim,

“(...) não faria sentido se fosse só para prestar contas. Todo este investimento tem de ser mais útil do que isso, isto é tem de ser um instrumento que nos ajude a melhorar, porque nós temos consciência que nem tudo o que fazemos está bem... e portanto temos de melhorar em todas as áreas, não é só na sala de aula. É num todo! E no fundo este processo ajuda” (E3).

A partir daquilo foi exposto anteriormente, podemos concluir que o processo de autoavaliação obedece, por um lado, às características de uma regulação de controlo através de estruturas formais da administração pública, o que nos remete para a perspetiva de Barroso (2005). Exemplo disso é a ação desencadeada pela IGEC quando realiza um programa de acompanhamento da ação educativa, onde estabelece objetivos, atividades e metas a atingir. Por outro lado, o processo de autoavaliação não se limita a produzir resultados sem os tentar compreender através da reflexão, partilha de ideias, entre outros. Assim, a avaliação serve não só para “dar-se conta’ (...) mas também para assegurar a sua consistência e sustentação, através da potenciação das suas dimensões cognitiva e formativa” (Simões, 2010:38). Através deste processo de reflexão e partilha a avaliação pode ser encarada como uma forma de aprendizagem e de “ (...) regulação ou autorregulação do Agrupamento a vários níveis....a nível pedagógico, a nível de notas e sucesso escolar dos alunos e a nível de funcionamento geral”(E1).

### **EIXO 3 – Conhecer as lógicas de ação inerentes aos processos de autoavaliação do Agrupamento:**

#### **Quais são os significados/sentidos e razões que os atores atribuem à autoavaliação?**

Através das sete entrevistas realizadas e das notas de campo decorrentes da observação participante enquanto estagiária no AEM e, em especial, daqueles que pertencem à EAI foi possível retirar algumas conclusões relativamente à importância que se atribui ao processo de autoavaliação bem como a utilidade deste processo na vida da organização.

Neste sentido, foi possível verificarmos que para a maioria dos atores o processo de autoavaliação é um processo útil (E1, E3, E4, E5, E6, E7) e que “(...) está a correr bem a equipa, está a funcionar bem, damo-nos lindamente e estamos com os procedimentos todos mais ou menos montados” (E1). No entanto, nem todos os membros da organização o consideram essencial e necessário visto que “(...) não sei se era preciso uma equipa para fazer avaliação. Acho que isso podia perfeitamente ser executado pela direção” (E2). Há ainda quem considere o processo avaliativo importante para consciencializar toda a comunidade educativa sobre os problemas do Agrupamento (E3, E7).

Sente-se que, na maioria dos casos, os elementos da equipa consideram que o trabalho efetuado pela EAI é um trabalho desvalorizado pelos restantes elementos da organização escolar (E1, E2, E3, E5), embora a Direção tenha muito em consideração o trabalho que esta equipa executa (E1) mas “ (...) as pessoas pensam que não serve para nada. (...) Dizem que não serve para nada” (E1).

O processo de avaliação efetuado, até aos dias de hoje, tem ainda alguns aspetos a melhorar tal como já foi referido anteriormente. Todavia a tendência é de caminhar para uma análise mais global apesar de toda a pressão existente centrada na necessidade de obter melhores resultados escolares (E1). Um outro aspeto a destacar é a falta de articulação de que todos os membros se “queixam”, isto é, falhas de comunicação e articulação do trabalho com os Coordenadores de Departamento (E3), com os Diretores de Turma (E1), com a Direção (E2), com o GIPS (E1) e com o programa TEIP (E1). Neste contexto, o E3 afirma mesmo a necessidade de envolver mais

ativamente os Coordenadores de departamento nas atividades efetivas da EAI. Este trabalho apresenta, assim, algumas lacunas na opinião dos entrevistados (E1,E2,E3,E4).

### **Vantagens e desvantagens do processo de autoavaliação**

Para perceber os sentidos e significados que os atores educativos atribuem a este processo avaliativo foi fundamental compreender quais as vantagens e desvantagens apontadas por estes relativamente a este processo. Portanto, no que se refere às vantagens da autoavaliação, a vantagem mais enunciada foi a possibilidade de melhorar (E1,E3,E4,E6,E7). Os membros da organização entrevistados afirmam que o processo de autoavaliação é um processo que permite alterar/modificar práticas de ensino e aprendizagem (E1,E3, E7); facilita a adaptação à mudança (E1, E3) e permite fazer um retrato mais fidedigno do Agrupamento e tomar consciência da realidade em que estão envolvidos, com o intuito de apoiar na tomada de decisões (E3). Porém, repara-se que para um dos elementos da EAI, este processo não tem qualquer sentido, não considerando existir nenhuma vantagem no desenrolar do mesmo (E2).

Já no que se refere às desvantagens, o aspeto que todos os entrevistados mencionaram é o facto de este ser um processo moroso que implica despende muito tempo na consecução das tarefas.

### **Melhoria e desenvolvimento da organização**

O processo de autoavaliação é visto como um processo que, em certa medida, contribui para a melhoria e desenvolvimento da organização dado que apoia na tomada de decisões sobre a gestão da escola (E1,E3), pois “ (...) às vezes também vamos ao topo (...) alertar para determinadas coisas que é necessário fazer ou que falta fazer ou que se deve fazer no sentido de melhorar...no fundo é também uma regulação da parte da direção” (E1); apoia na definição de estratégias para a resolução de problemas (E1,E3,E6); influencia o modo de liderança do diretor, uma vez que “ (...) o Diretor deve, e cada vez mais tem sido assim, pode-se servir de nós (equipa) como suporte ao seu procedimento e à sua tarefa” (E1); sensibiliza, de forma geral, para os problemas existentes no Agrupamento (E1,E2,E3,E7) e permite “ (...) sobretudo com a tomada de consciência de todos o que é a escola como organização” (E3); permite alterar práticas, implementar novas ações tendo em vista a construção de planos de melhoria (E6). Por fim, o grande contributo centra-se na reflexão sobre os processos, enunciado pela maioria dos entrevistados (E1,E3,E4,E5,E6,E7).

No entanto, como defende o E2

“ (...) esta cultura da avaliação é uma coisa nova... estou aqui há muitos anos... e antes era uma escola diferente onde havia muito diálogo entre as chefias e os professores, os departamentos e conselho pedagógico funcionam... agora é mega departamentos, não há um trabalho efetivo... é só preencher papéis, agora uma debate.... não há! Não há essa cultura! Há uma degradação. A partir do momento em que isto deixou de ser escola e passou a ser Agrupamento... ficou muito pior”.

### **Articulação entre avaliação externa e interna**

Dado que a avaliação contempla um sistema duplo (avaliação interna e externa) tornou-se necessário compreender a relação existente entre estas duas dimensões. Assim, para a maioria dos entrevistados existe alguma articulação (E1, E3, E5, E6, E7) embora esta possa ser aperfeiçoada pois “ (...) está a começar a existir (...) este acompanhamento da ação educativa que estamos a ter agora da inspeção acho que é para nos ajudar (...)”(E1) e para o E3 foi a avaliação externa que auxiliou a avaliação interna e, nesse sentido, existe uma relação útil entre ambas. Todavia, o E2 considera que não existe nenhuma relação e salienta-se, ainda, a elevada discrepância que existe quando comparamos os resultados escolares a nível interno e externo (E1,E2).

Todos os aspetos anteriormente referidos influenciam a perceção que os entrevistados têm sobre o trabalho da equipa de autoavaliação. Inicialmente, como menciona o E1 quando se entra para um equipa destas as pessoas ficam um pouco assustadas

“ (...) porque caí um bocadinho de paraquedas, não sei o que é a equipa de avaliação interna, não sei o que é que se faz...portanto fiquei assim um bocadinho...a pensar “se calhar não sou capaz” e temos sempre a ideia de ser muito complicado...ah...acho que tendo boa vontade e a pessoa querendo aprofundar as coisas, tudo se consegue fazer...mas acho que temos ainda muito para trabalhar (...)”.

Enquanto uns apresentam uma perspetiva mais otimista, onde não existem grandes dificuldades ou entraves em pertencer a esta equipa e onde as expectativas iniciais correspondem ao que esperava (E1), sendo a única dificuldade mais visível o facto de, às vezes, não conseguirem articular e trabalhar colaborativamente, outros elementos denotam uma perspetiva

mais pessimista uma vez que apresentam falta de motivação para trabalhar nestas questões da avaliação e onde as expectativas são muito baixas porque “ (...) não gosto de estar na equipa (...) porque é um trabalho que não me interessa. E eu gosto de dar aulas, gosto dos miúdos e é isso que eu gosto exatamente de fazer....estou por obrigação, porque me mandaram fazer (E2).

A articulação com as restantes estruturas educativas, por vezes, é uma dificultada dada a falta de tempo e algumas falhas de comunicação (E1,E2). Porém, é de valorizar todo o trabalho levado a cabo pela EAI (E3), muito embora nem todos os elementos da organização o façam. É neste sentido que o E1 refere que “a falha maior que existe nas escolas em geral...é a falta de comunicação e articulação e depois isso vai por aí abaixo até aos alunos”. Embora já exista alguma articulação com os coordenadores de departamento (E1,E5,E7) é necessário uma maior articulação com estes e com outras estruturas (GIPS, Diretores de Turma, Direção), na perspetiva do E1, E2 e E3.

Tendo em conta os resultados recolhidos, é possível concluirmos que o AE M parece ir ao encontro da lógica centralizante referida por Lise Demailly et al (1998, citados por Simões, 2010), uma vez que a tendência é para ajustar, em função da avaliação externa, os objetivos/metastas a atingir na avaliação interna. Este propósito não tem sido fácil dada a elevada discrepância de resultados que se obtém na avaliação externa e interna. Porém, o AE M demonstra vontade em melhorar ano após ano e isso é algo reconhecido quer pela maioria dos entrevistados, quer nos documentos da escola e da IGEC.

Globalmente, o processo de autoavaliação é visto como um processo necessário e fundamental para apoiar a organização e os seus membros a identificar problemas/necessidades e, posteriormente, encontrar estratégias que conduzam à supressão desses problemas, com a finalidade de promover melhores resultados escolares e melhorar o serviço prestado.



## Considerações Finais

Ao longo de todo o processo de estágio foram adquiridos novos conhecimentos e competências. Relembramos que os objetivos do estágio traçados eram:

a) Conhecer e identificar os elementos caracterizadores da organização; b) Compreender a cultura e clima organizacional; c) Desenvolver conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e mestrado em Ciências da Educação; d) Executar tarefas relacionadas com as de um Técnico Superior de Educação; e e) realizar um projeto de investigação relacionado com a temática da autoavaliação de escolas e as lógicas subjacentes a este processo.

De uma forma geral, consideramos que os objetivos referidos anteriormente foram alcançados uma vez que o envolvimento na organização permitiu um conhecimento profundo dos elementos caracterizadores da mesma. O estágio possibilitou a consolidação de competências adquiridas ao longo da licenciatura e do mestrado, nomeadamente no que se refere à capacidade de trabalhar em equipa bem como ao nível técnico como, por exemplo, na análise de dados e elaboração de documentos. Foi também possível desenvolver atividades relacionadas com as de um Técnico Superior de Educação, especializado na área de Administração Educacional, no que diz respeito à produção e monitorização de instrumentos e a organização de documentos relacionados com ações de melhoria a implementar. Por último, a realização do projeto de investigação centrado na temática da autoavaliação de escolas foi uma mais-valia que permitiu aprofundar conhecimentos sobre este processo e compreender as dinâmicas entre as várias estruturas envolvidas, bem como a relação entre a avaliação interna e externa.

A experiência de estagiar numa Escola inserida no Programa TEIP também revelou ser bastante desafiante e enriquecedor na medida em que permitiu conhecer melhor as áreas em que este programa atua e compreender de que forma influencia a ação do Agrupamento e dos seus atores, os seus constrangimentos e formas de trabalho.

Foi possível compreender que o processo de autoavaliação, apesar de procurar a permanente melhoria e evolução da organização escolar, apresenta ainda algumas fragilidades, como a necessidade de um maior envolvimento de todos os docentes do Agrupamento e a uniformização de instrumentos e práticas.

Quanto às lógicas de ação, foi possível verificarmos que o AE M procede à autoavaliação não só com o propósito de prestar contas à tutela mas, sobretudo, com o intuito de conhecer a organização e melhorá-la em função das suas necessidades. Assim, os atores sentem que a autoavaliação faz sentido e tem um significado muito importante para a vida da organização escolar.

A nível pessoal, este primeiro contacto com o mundo do trabalho, fez com que aperfeiçoasse algumas competências do domínio do saber-fazer e saber-ser, mais especificamente no que se refere à organização e gestão do tempo; capacidade de reflexão e olhar crítico; e capacidade de ajustar o trabalho em função das prioridades existentes. Também importante foi o trabalho em equipa, o saber ouvir e apresentar e confrontar o meu ponto de vista, enriquecendo-o com o ponto de vista dos outros.

Algumas limitações do trabalho, prendem-se com o facto de não ter conseguido obter uma entrevista áudio da Coordenadora TEIP e não ter realizado uma entrevista à Técnica de Serviço Social, o que seria interessante por se tratar de um recurso disponibilizado pelo programa TEIP.

Em jeito de conclusão, foi uma experiência rica em aprendizagens e sinto que me permitiu crescer a nível pessoal e profissional. Tive a oportunidade de perceber o funcionamento de um AE pelo lado de dentro, através do olhar da Administração Educacional e perceber a multiplicidade de desafios e tarefas a que os diferentes atores e órgãos têm que responder. Considero que foi possível colocar ao serviço do AE e, em particular, das equipas com quem trabalhei mais diretamente, os conhecimentos e competências que adquiri ao longo da minha formação académica e também me foi dada a oportunidade de alargar os meus saberes em contexto real.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In, J.A Costa.; Neto - Mendes, A. e Ventura, A. (org). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Afonso, N. (2004) A globalização, o Estado e a Escola Pública, In *Administração Educacional*.
- Afonso, N. (2005a). *Investigação Naturalista em Educação*: Lisboa: ASA.
- Afonso, N. (2005b), Política Educativa, administração da educação e auto-avaliação das escolas. In *A História de Serena viajando rumo a uma Escola Melhor*, Porto, Edições ASA.
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: ASA.
- Bardin, I. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (pp. 2-15)
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. (pp. 9-12)
- Barroso, J. (2004) *A autonomia das escolas: uma ficção necessária in Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 17, n.o 002. Braga: Universidade do Minho. pp.49-83
- Barroso, J. (2005a). Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola in *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b), *Autonomia das Escolas Públicas*, Porto, Edições ASA.
- Barroso, J., (2006), O estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Atores*, Lisboa, Educa.

- Bernardo, L. (2003). *Avaliação externa e desenvolvimento organizacional da escola: o contributo da “avaliação integrada das escolas” para o aperfeiçoamento da realidade escolar – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE.
- Bettencourt, A. (2000) *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção “ecológica” da ação educativa* Lisboa: Instituto de inovação educacional, Ministério da Educação
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Brunet, L. (1992). “Clima de trabalho e eficácia da escola”. In, António Nóvoa, (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Edições Dom Quixote /IIE, 1a edição.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão social”. In AVVV (2000), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, construção ecológica da ação educativa*. Lisboa: IIE/ME.
- Cano, J. M. (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. In González M. T. (Coord.): *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 1-23) Madrid. Pearson Educación
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA (3a ed. 2003).
- Costa, J. et al (2000). “Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro”, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa: IIE.
- Dias, C. e Morais, J. (2004). *Interação em Sala de Aula: Observação e Análise*. Revista Referência, n. 11, Março 2004.
- Dinis, L. (1997) Presidente do Conselho Directivo. *O profissional como Administrador. Escolas do 2º/3º Ciclo do Ensino Básico*. Dois Estudos de Caso. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

- Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea*. Lição síntese apresentada nas provas de agregação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, I. e Teixeira, A. (2010). Territórios educativos de intervenção prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 331-350*.
- Guba, E. E Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE: London.
- Guerra, I. (2003) “O território como espaço de ação colectiva: paradoxos e virtualidades do jogo estratégico de atores no planeamento territorial em Portugal”, em Boaventura Sousa Santos (org.), *Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa*, Porto, Afrontamento.
- Lima, J. Á. (2008) Em busca da boa escola. *Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel de Leão
- Lobo, F. (2003). *Clima Organizacional no Sector Público e Privado no Norte de Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- MacBeath, J. et al (2005). *A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. A Costa,., A. Neto-Mendes,., A Ventura.(Org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Mintzberg, H. (1995), *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Nóvoa. A. (1992). “Para uma análise das instituições escolares”. In, António Nóvoa, (org). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Edições Dom Quixote /IIE, 1a edição (pp. 13-42).

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sarmiento, M. J. (2000) *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.

Simões, G. (2010). *Auto-avaliação da Escola: Regulação de Conformidade e Regulação de Emancipação* (tese de Doutoramento em Educação na área de Administração e Política Educacional). Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. London: SAGE.

Zabalza, M. A. (1996). *El “clima”: concepto, tipos, influencia del clima, (...)*. In G. Domínguez & J. Mesanza (coord.), *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Ed. Escuela Española.

### **Legislação Consultada**

Despacho 119/ME/88, de 15 de Julho (regulamenta as escolas de intervenção prioritária)

Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 Agosto (Cria os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”)

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro (Define normas orientadoras para a constituição de TEIP de 2ª geração)

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de Outubro ( Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia)

Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. (Define o regime de direcção, administração e gestão das escolas.)

Decreto – Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. (Novo regime de direcção, administração e gestão escolar)

Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro (Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo))

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.

### **Documentos Consultados:**

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas M, 2013-2017

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas M

Plano Melhoria do Agrupamento 2014-2017

PP TEIP – Plano Plurianual TEIP, 2014-2017

PAA - Plano Anual de Atividades do Agrupamento

Relatório de Autoavaliação 2014

IGEC, Relatório de Avaliação Externa 2010

IGEC, Relatório de Avaliação Externa 2013-2014

IGEC, Programa de acompanhamento ação educativa

### **Documentos consultados online:**

Ministério da Educação (2010) O TEIP em números. *Jornadas de Reflexão sobre o TEIP*, disponível em

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip\\_em\\_numeros\\_outubro\\_2010.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip_em_numeros_outubro_2010.pdf)

Direção Geral da Educação (DGE) s/data. Lista de agrupamentos de Escolas TEIP, disponível em

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/listagem\\_de\\_escolas\\_teip.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/listagem_de_escolas_teip.pdf)